



Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Ciências da Educação na  
Especialidade em Educação Especial: Domínio  
Cognitivo-Motor

Contributo da Pedagogia de Waldorf no Desenvolvimento  
do Ser Humano com Necessidades Educativas Especiais:  
Estudo de Caso

Maria Gracieta Gomes Ferreira

Lisboa, setembro de 2014



Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em Educação Especial: Domínio Cognitivo-Motor

Contributo da Pedagogia de Waldorf no Desenvolvimento do Ser Humano com Necessidades Educativas Especiais:  
Estudo de Caso

Maria Gracieta Gomes Ferreira

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação João de Deus com vista à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na Especialidade de Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor sob a orientação da  
Professora Doutora Cristina Saraiva Gonçalves

Lisboa, setembro de 2014

## Resumo

A presente investigação traduz-se num estudo de caso e o desenvolvimento do tema deste estudo situa-se essencialmente no contributo da Pedagogia de Waldorf (PW) no desenvolvimento do ser humano com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Nesta ordem de ideias, são objetivos do estudo: a) Identificar as principais dificuldades da aluna antes do início da aplicação da PW; b) Analisar os documentos relativos ao progresso da aluna ao longo de anos; c) Pesquisar as metodologias utilizadas, bem como a relação entre todos os intervenientes, se foram benéficas para a aluna, no seio do grupo em particular e na escola em geral; d) Identificar os benefícios da pedagogia na evolução da aluna; e) Conhecer a opinião de vários intervenientes relativo à evolução da aluna quanto aos efeitos da aplicação da PW; f) Conhecer a opinião de vários intervenientes, pertencentes à Casa Santa Isabel, sobre a PW; g) Perceber se o Ministério da Educação dá apoios à instituição para esta receber os alunos com NEE.

A metodologia de investigação pauta-se por uma abordagem qualitativa, consistindo num estudo de caso. Relativamente aos instrumentos metodológicos, optou-se pela realização da entrevista semi-estruturada, e como técnicas de análise da informação recolhida optou-se pela análise documental e pela análise de conteúdos.

Como resultado da análise confirmaram-se as vantagens da PW nas crianças com NEE, foram vistos os resultados na prática e no dia-a-dia da aluna em causa, a sua progressão a nível pessoal, físico, intelectual e social. *Maria*, de nome fictício, foi e continua a ser um caso de sucesso no que concerne ao desenvolvimento e integração do ser humano, sendo um dos exemplos de muitas destas realidades vivenciadas na Casa Santa Isabel, que se baseiam na prática dos princípios e metodologias da PW. Com o estudo efetuado, concluímos que, a fim de dar pistas que possam contribuir para uma melhor definição de políticas e estratégias em matéria de PW, antroposofia, pedagogia curativa (PC), socioterapia, NEE, atraso global de desenvolvimento psicomotor (ADPM) e discalculia, estudos semelhantes devem ser replicados em outros casos.

**Palavras-chave:** Necessidades Educativas Especiais; Pedagogia de Waldorf; Pedagogia Curativa; Socioterapia; Atraso Global de Desenvolvimento Psicomotor; Discalculia.

## Abstract

This investigation translates into a case study and the development of the theme of this study lies primarily in the contribution of Waldorf Pedagogy (WP) in the development of the human being with Special Educational Needs (SEN). In this vein, the study objectives are: a) Identify the main difficulties of the student before the application of WP; b) Analyze the documents relating to the progress of the student over the years; c) Find the methodologies used, and the relationship between all stakeholders, whether they were beneficial to the student, within the group in particular and the school in general; d) Identify the benefits of pedagogy in the evolution of the student; e) Know the opinion of various stakeholders on the evolution of the student regarding the effects the application of WP; f) To know the opinion of various stakeholders, belonging to Casa Santa Isabel, on the WP; g) Understand the Ministry of Education gives support to this institution to receive pupils with SEN.

The research methodology is guided by a qualitative approach, consisting of a case study. Regarding methodological tools, we opted for the realization of the semi-structured interview techniques and how the information collected we opted for document analysis and the content analysis.

As a result of the analysis confirmed the advantages of WP in children with SEN, the results in practice and the day-to-day student concerned, your personal progression, physical, intellectual and social level were seen. *Maria*, fictitious name, has been and continues to be a success story regarding the development and integration of the human being, being one of many examples of these realities experienced at Casa Santa Isabel, which are based on practical principles and methodologies of WP. With the study completed, we concluded that, in order to give clues that may contribute to a better definition of policies and strategies in matters of WP, anthroposophy, healing pedagogy (HP), sociotherapy, SEN, global delay in psychomotor development (GDPD) and dyscalculia, similar studies should be replicated in other cases.

**Keywords:** Special Educational Needs; Waldorf Pedagogy; Healing Pedagogy; Sociotherapy; Global Delay in Psychomotor Development; Dyscalculia.

## **Pensamento**

“A nossa mais elevada tarefa deve ser a de formar seres humanos livres que sejam capazes de, por si mesmos, encontrar propósito e direção para suas vidas”.

Rudolf Steiner

“Se a criança é capaz de se entregar por inteiro ao mundo ao seu redor em sua brincadeira, então em sua vida adulta será capaz de se dedicar com confiança e força a serviço do mundo”.

Rudolf Steiner

## Agradecimentos

À minha filha, Catarina, pela paciência e pelo carinho;  
Ao Óscar meu amigo e companheiro, pelo apoio e compreensão;  
Aos meus pais, pelo exemplo de entrega e dedicação ao trabalho;  
A todas as crianças, razão de ser desta investigação, por constituírem a minha força;  
A todos os amigos, pela ajuda e alento;  
Aos professores, pela partilha do seu saber;  
Aos companheiros e colaboradores da Casa Santa Isabel, e, de forma particular, aos  
elementos que participaram neste estudo;  
À escola superior João de Deus, pela oportunidade de realizar este Mestrado;  
E, especialmente à Professora Doutora Cristina, pelos ensinamentos, dedicação e amizade.

A todos os que sempre me deram ânimo e acreditaram...

O meu sincero muito obrigado!

Gracieta

## Lista de Abreviaturas

- ABMA – Associação Brasileira de Medicina Antroposófica
- ADPM – Atraso Global de Desenvolvimento Psicomotor
- AMAP – Associação para a Medicina Antroposófica em Portugal
- APPACDM – Associação Portuguesa de Pais e Amigos das Crianças Diminuídas Mentais
- APPC – Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral
- APPDAE – Associação Portuguesa de Pessoas com Dificuldades de Aprendizagem Específicas
- CAO – Centro de Atividades Ocupacional
- CERCI – Cooperativas de Ensino e Reabilitação de Crianças Inadaptadas
- CID – Código Internacional de Doenças
- DGIDC – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- EE – Educação Especial
- EEE – Equipas de Ensino Especial
- IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social
- ME – Ministério da Educação
- NEE – Necessidades Educativas Especiais
- OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
- PC – Pedagogia Curativa
- PW – Pedagogia Waldorf
- QI – Quociente de Inteligência
- QIEC – Quociente Intelectual Escala Completa
- QIR – Quociente Intelectual de Realização
- QIV – Quociente Intelectual Verbal
- SAB – Sociedade Antroposófica no Brasil
- SGS II – *Schedule of Growing Skills II*
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- WAIS – *Wechsler Adult Intelligence Scale*
- WISC – *Wechsler Intelligence Scale for Children*
- WPPSI – *Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence*

## Índice

Resumo .....	ii
Abstract.....	iii
Agradecimentos .....	v
Lista de Abreviaturas.....	vi
Índice .....	vii
Índice de figuras .....	x
Índice de tabelas .....	xi
Introdução.....	1
Parte I – Enquadramento teórico .....	5
Capítulo 1 - Pedagogia de Waldorf e antroposofia.....	6
1.1 Abordagem concetual da PW e a sua caraterização .....	7
1.2 Conceito de antroposofia .....	16
1.3. A pedagogia curativa.....	20
1.4. A socioterapia .....	24
Capítulo 2 - Educação Especial e Necessidades Educativas Especiais .....	27
2.1. Enquadramento histórico e social e quadro legislativo da educação especial.....	28
2.2. Conceito de educação especial e de necessidades educativas especiais.....	36
Capítulo 3 - Atraso de desenvolvimento global psicomotor (ADPM) .....	40
3.1. O atraso de desenvolvimento global psicomotor.....	41
3.2. Caraterização .....	44
3.3. Diagnóstico.....	44
3.4. A investigação sobre o ADPM .....	49
3.5. A intervenção no ADPM .....	52
Capítulo 4 – A discalculia .....	54
4.1. Definição .....	55
4.2. Causas.....	58
4.3. Caracterização .....	60
4.4. Intervenção na discalculia .....	63
Parte II – Estudo empírico .....	66
Capítulo 5 – Enquadramento metodológico .....	67

5.1. Introdução .....	68
5.2. Formulação do problema e hipóteses .....	69
5.2.1. Hipótese 1 .....	69
5.2.2. Hipótese 2 .....	70
5.2.3. Hipótese 3 .....	70
5.2.4. Hipótese 4 .....	70
5.2.5. Hipótese 5 .....	70
5.2.6. Hipótese 6 .....	71
5.3. Objetivos da investigação .....	71
5.4. Universo, amostra e participantes do estudo .....	72
5.5. Metodologia de investigação: o estudo de caso por análise qualitativa .....	73
5.6. Opções metodológicas .....	76
Capítulo 6 - Apresentação e discussão dos resultados .....	80
6.1 Caracterização da aluna – <i>Maria</i> .....	81
6.2 Caracterização institucional – A Casa Santa Isabel .....	81
6.3 Análise documental .....	83
6.3.1 Plano escolar adaptado para <i>Maria</i> .....	85
6.3.1.1 Ano letivo de 2001/2002 .....	85
6.3.1.2 Ano letivo de 2002/2003 .....	88
6.3.1.3 Ano letivo de 2003/2004 .....	91
6.3.1.4 Ano letivo de 2004/2005 .....	92
6.3.1.5 Ano letivo de 2005/2006 .....	96
6.3.1.6 Ano letivo de 2006/2007 .....	98
6.3.1.7 Ano letivo de 2007/2008 .....	100
6.4 Apresentação dos resultados .....	103
6.5 Discussão dos resultados .....	124
Capítulo 7 – Considerações finais .....	128
7.1. Conclusão .....	129
7.2. Limitações do estudo .....	129
Bibliografia .....	135
Legislação Consultada .....	146
Apêndice A - Pedido de autorização para realização do estudo .....	A

Apêndice B – Introdução à entrevista.....	B
Apêndice C - Objetivos das questões dos guiões das entrevistas.....	C
Apêndice D – Guião para entrevistada A .....	D
Apêndice E – Guião para entrevistada B.....	E
Apêndice F – Guião para entrevistada C .....	F
Apêndice G – Guião para entrevistada D .....	G
Apêndice H – Guião para entrevistado E .....	H
Apêndice I – Entrevista à inquirida A .....	I
Apêndice J – Entrevista à inquirida B .....	J
Apêndice K – Entrevista à inquirida C.....	K
Apêndice L – Entrevista à inquirida D .....	L
Apêndice M – Entrevista ao inquirido E .....	M

## Índice de figuras

Figura 1 - Objetivo da Pedagogia Curativa: resultando no desenvolvimento do ser humano por completo. ....	23
---	----

## Índice de tabelas

Tabela 1 - Características da antroposofia.....	17
Tabela 2 - Fatores de risco de alterações do desenvolvimento .....	41
Tabela 3 - Motricidade grosseira e motricidade fina: sinais de alerta por idade.....	46
Tabela 4 - Linguagem: sinais de alerta por idade.....	47
Tabela 5 - Cognição e competências psicossociais: sinais de alerta por idade .....	47
Tabela 6 - Programa anual dos períodos .....	87
Tabela 7 - Programa anual dos períodos escolares de 2002/2003.....	90
Tabela 8 - Programa dos períodos relativos ao ano letivo de 2004/2005.....	95
Tabela 9 - Programa dos períodos relativos ao ano letivo de 2005/2006.....	97
Tabela 10 - Programa anual dos períodos letivos de 2006/2007.....	100
Tabela 11 - Programa anual do período letivo de 2007/2008 .....	102
Tabela 12 - Categorias da entrevista.....	105
Tabela 13 - Caracterização dos entrevistados.....	106

## **Introdução**

O presente estudo pretende aprofundar os conhecimentos sobre o contributo da Pedagogia Waldorf (PW) no desenvolvimento do ser humano com Necessidades Educativas Especiais (NEE) de forma a aferir a sua importância neste contexto. Nesta ordem de ideias, o trabalho traduz-se no estudo de caso de *Maria* de 21 anos, de nome fictício, uma aluna que foi institucionalizada aos 8 anos, com graves danos psicológicos tendo-lhe sido diagnosticado o Atraso Global de Desenvolvimento Psicomotor (ADPM) e discalculia.

A motivação para este estudo e escolha deste tema é a perceção da deficiente formação nestas áreas, as várias perspetivas que envolvem as NEE e a certeza de poder aprender e compreender para, no futuro, melhor atuar como docente, bem como o especial interesse que desperta a população alvo, ou seja, as crianças e toda uma comunidade onde estão inseridas. O facto desta investigação se constituir um desafio é também um motivo fortemente inspirador.

Este trabalho, no futuro, será direcionado para todos aqueles que se preocupam, querem compreender e ajudar este tipo de alunos, tal como a autora. O ser confrontada ao longo destes anos com crianças portadoras das mais variadas NEE, tanto com alunos integrados nas turmas, como em projetos, tutorias e grupo de alunos de Currículo Específico Individual e outras NEE deu-lhe a noção da dimensão desta tarefa.

Numa sociedade em que as alterações são constantes e a vários níveis, a escola deve constituir um espaço aberto à mudança, onde se desenvolva um trabalho crítico, tendo em conta a multiculturalidade, o desenvolvimento global do aluno, o respeito pela individualidade, o direito à diferença, a criatividade, entre outros. É ainda função da escola contribuir para o enriquecimento cultural dos alunos, minimizando as discrepâncias de poder aí criadas e reproduzidas e, ainda, possibilitar a igualdade de oportunidades.

Ao nível da ação docente, cada vez mais, a versatilidade e a articulação são um imperativo. Os apoios e as tutorias nas diversas atividades sem ter qualquer conhecimento ou formação em Educação Especial (EE) são uma realidade. Existe a convicção de que estes alunos devem ter sucesso e “transitar de ano” com planificações adaptadas mas, construídas a partir do programa do aluno médio. As estratégias utilizadas com estes alunos que obedecem a um padrão diferente devem ser questionadas no que respeita à sua

adequação. Coloca-se assim a questão: Como se irá manifestar na vida adulta tudo aquilo que foi adquirido pela educação ou a partir do processo educativo de que foi alvo na infância e na juventude? Partindo desta preocupação cimentada ao longo de anos de experiência, a autora do estudo sempre primou pelo empenho em pesquisas e formações no sentido de dar resposta às necessidades dos alunos.

Depois de vários estudos, salienta-se um de especial interesse pela PW baseada no conhecimento das leis do ser humano. O seu objetivo é de impulsionar a saúde física e mental, num empenhamento social dentro do contexto cultural.

Sendo, na atualidade, um dos objetivos fundamentais da educação promover a partilha de saberes e vivências para melhor favorecer o desenvolvimento de cada ser humano, pretende-se no desenvolvimento da dissertação, aprofundar o estudo do contributo da PW em crianças com NEE e, em particular, nas crianças com ADPM e discalculia.

Atualmente verifica-se uma maior sensibilização da comunidade escolar na aceitação das diferenças na escola. No entanto, coloca-se a dúvida se é autêntica a crença da importância de se educar, de forma inclusiva, todas as crianças, não obstante as suas problemáticas. Será que hoje já não persistem relutâncias, dúvidas e medos? Perante tais questões, este trabalho assume e assumirá uma vital importância e um importante auxílio no sentido de dar resposta a estas mesmas dúvidas.

Os alunos da EE são indivíduos que apresentam NEE resultantes de limitações significativas e permanentes ao nível da atividade e da participação. Estas limitações implicam a mobilização de serviços especializados para promover o seu potencial de funcionamento biopsicossocial, exigindo a adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos, bem como tecnologias de apoio. Face a esta realidade, os docentes têm-se confrontado com uma grande diversidade de normativos legais, que tem implicado profundas alterações nas suas práticas e contribuído para um clima de insegurança.

Estima-se que a área da EE ainda revele algumas lacunas na literatura, principalmente no estudo de casos e de realidades específicas, através dos quais se possam retirar conclusões das práticas desenvolvidas pelos docentes, do seu sentir e das atitudes que assumem quando confrontados com crianças com deficiência na sala de aula, incluindo as disciplinas das Artes.

Da realidade supra-mencionada, surge o interesse em explorar a PW, na medida em que concebe o ser humano como ente físico, anímico e espiritual, fundamenta-se na concepção de ser humano e do mundo e tem como objetivo o cultivo das potencialidades individuais. Nesta pedagogia não existe a pressão. O objetivo deste método de Ensino Waldorf consiste em assegurar às crianças uma educação básica, a partir dos sete anos. A versatilidade da educação básica faz com que a criança transite do mundo infantil para o mundo adulto de hoje, através de trabalhos manuais, treino de trabalho e apoio nas instruções teóricas. O ensino dos trabalhos manuais e o treino de trabalho em todos os níveis começam quando um certo grau de maturidade é alcançado, juntamente com a ajuda regular do ensino teórico. A duração dos períodos de ensino prático e teórico depende muito da capacidade de realização individual, mas devendo ser pelo menos de quatro anos.

A PW, ou Arte de Educar de Rudolf Steiner, é uma renovação conceptual alargada por uma verdadeira antropologia científico-espiritual do Homem e para o Homem. Foi reconhecida pela UNESCO e está hoje presente no mundo como uma realidade colaborante no esforço de humanização e aprofundamento espiritual da educação.

Portugal é a última nação da Europa Ocidental sem uma presença sociocultural da PW. Para além da dificuldade típica de impulsos pioneiros, existe a referida política oficial conservativa e asfixiante, que bloqueia uma reforma legislativa que permita a existência de escolas livres e sobretudo emancipadas da mórbida prática dos exames de "equivalência" impostos a crianças cujos pais optaram legalmente por outra linha educacional. Trabalhar a favor e não contra a tendência natural das crianças para serem ativas, valorizar as experiências sensoriais nos primeiros anos de vida e viver ao ritmo das estações do ano, são alguns dos princípios da PW, ainda pouco divulgada em Portugal.

A motivação surge de dentro do próprio aluno, sendo que o professor adapta a dinâmica do programa de estudos às diferentes fases do desenvolvimento da criança. Há atividades artísticas indicadas para as diferentes fases do desenvolvimento da criança, como também histórias, contos, mitologias e biografias. Neste método de trabalho o professor tem a possibilidade de desenvolver-se pessoalmente, além de proporcionar condições para o desenvolvimento do aluno nas áreas intelectuais, artísticas e sociais.

O professor tem à sua disposição uma variedade de recursos que deverão sempre ser o fruto de uma observação individual viva, e não de uma medida estereotipada tomada anonimamente.

As experiências pedagógicas a que se reporta o estudo são integradas no contexto de uma comunidade terapêutica situada em São Romão, Seia, no sopé da Serra da Estrela – Casa de Santa Isabel.

No que se refere à organização do trabalho, cumpre referir que este é estruturado em duas partes – o enquadramento teórico e o estudo empírico –, sendo que a primeira parte, correspondente à fundamentação teórica do trabalho, é constituída por quatro capítulos: Capítulo 1 – PW e Antroposofia; Capítulo 2 – EE e NEE; Capítulo 3 – ADPM; e, Capítulo 4 – A discalculia. E a segunda parte, que apresenta a parte prática do estudo, é constituída por três capítulos: Capítulo 5 – Enquadramento metodológico; Capítulo 6 – Apresentação e discussão dos resultados; e, Capítulo 7 – Considerações finais.

Na primeira parte, o primeiro capítulo é dedicado à temática específica PW, a antroposofia, PC e socioterapia, onde se realiza uma revisão dos principais conceitos e abordagens sobre esta pedagogia. No segundo capítulo procura-se compreender o conceito e as abordagens sobre a EE e as NEE dos alunos, remetendo para a contextualização histórica e social e para a sua legislação. O terceiro capítulo pretende que se compreenda a temática do ADPM, caracterizando o conceito e elaboração do diagnóstico do mesmo, abordando estudos já realizados acerca deste atraso de desenvolvimento. O quarto e último capítulo reporta-se à discalculia e pretende clarificar em que consiste, quais as suas causas e possíveis intervenções nesta área.

A segunda parte refere-se ao estudo empírico e é constituída por três capítulos, pelo que o quinto capítulo apresenta a investigação e a respetiva metodologia, fazendo alusão, em particular, à fundamentação, ao tipo de investigação, à formulação do problema, hipóteses e ainda, definição dos objetivos e participantes do estudo. Com o intuito de dar resposta aos objetivos propostos, no capítulo seis pretende-se fazer a caracterização da aluna alvo de estudo, *Maria*, e da instituição/comunidade, bem como a análise documental, a apresentação, análise e discussão dos resultados. O último capítulo, apresenta a conclusão do estudo, bem como as limitações encontradas após todo o processo.

## **Parte I – Enquadramento teórico**

## **Capítulo 1 - Pedagogia de Waldorf e antroposofia**

## 1.1 Abordagem concetual da PW e a sua caraterização

A Educação Waldorf constitui uma abordagem humanística da pedagogia, baseada na filosofia educacional de Rudolf Steiner, filósofo austríaco (1861-1925) fundador da Antroposofia.

A PW surge após Emil Molt, diretor da empresa Waldorf-Astoria, ter solicitado a Rudolf Steiner a estruturação de cursos de formação que estimassem e incentivassem como seres humanos os operários da empresa que dirigia. Esta pedagogia tem por base a antroposofia, ciência empírica – não religiosa – que se baseia numa visão peculiar do Universo e do Homem.

A PW é introduzida por Rudolf Steiner em 1919, e a primeira escola surge no mesmo ano em Estugarda, Alemanha. Posteriormente abrem outras escolas em vários países do mundo, incluindo Portugal em 1984. Esta tipologia de escolas é auto-gerida pelo corpo pedagógico, isto é pelos seus docentes, que é também um corpo em constante formação em equipa. Para encontrar a liberdade na educação, (Steiner, 2013a) definiu como meta da PW o “ensino vivo”, o grande desafio das escolas e dos professores.

Esta é reconhecida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 1994) como uma resposta aos desafios educacionais, em especial nas áreas de grandes diferenças culturais (Machado & Ferreira, 2013) aposta na liberdade de desenvolvimento das crianças valorizando, nos primeiros sete anos de vida, mais o aspeto sensorial e menos o intelectual.

A PW baseia-se no desenvolvimento da tendência natural das crianças para serem ativas, na valorização das experiências sensoriais nos primeiros anos de vida e no viver ao ritmo das estações do ano. Nesta pedagogia o currículo pretende atender, em termos metodológicos e de conteúdo, às necessidades específicas das crianças e dos jovens, de acordo com as suas idades, tendo como prioridade última a promoção de cada indivíduo. Para tal, recorre a estratégias muito diversas, que passam por atividades intelectuais, artísticas e práticas, enfatizando a arte e o apelo à criatividade (Peres, 2008). O processo de aprendizagem é interdisciplinar, integrando elementos práticos, artísticos e concetuais. Esta abordagem valoriza o papel da imaginação, ao mesmo tempo que desenvolve o pensamento criativo e analítico.

O objetivo desta pedagogia é fornecer às crianças e jovens as bases para o seu desenvolvimento moral e exercício da liberdade, tentando ajudar cada criança a atingir o seu "destino", o seu melhor rendimento.

O ritmo é uma palavra-chave na PW (ritmos da terra, ritmos das estações do ano, ritmos de funcionamento de cada um, entre outros), que orienta o ensino de temas por épocas, a adaptação dos currículos a cada aluno, a estrutura de cada aula e de cada dia, bem como a articulação entre o pensar, o sentir e o agir. A avaliação do desempenho escolar consiste na elaboração de textos descritivos, que falam da pessoa como um todo, abrangendo as capacidades intelectuais, sociais e emocionais, entre outros, sendo este mais um ponto onde a PW difere da escola de ensino regular, a qual visa na avaliação obter uma nota (Hofrichter, 2005 *apud* Peres, 2008). Nesta pedagogia existe uma relação de proximidade entre o educador e o educando, dedicando-se o primeiro a "gerar em cada aluno um genuíno entusiasmo por aprender" (Ashe, et al., 1991, p. 2). Neste sentido, há também a preocupação que exista uma figura de continuidade na educação escolar, principalmente nas crianças mais pequenas, ou seja, um professor que se mantém por vários anos, podendo outros educadores variar com frequência (Göbel & McAlice, 1994 *apud* Peres, 2008).

A PW é uma pedagogia que tem como ponto de partida o conhecimento da criança e o seu desenvolvimento em diversos aspetos. Postula o ser humano como ente físico, anímico e espiritual e tem como objetivo o cultivo das potencialidades individuais, tendo em consideração a diversidade cultural, comprometendo-se com os princípios éticos humanos amplos e gerais. Ou seja, atua em três domínios: desenvolvimento físico, anímico e espiritual do aluno, o que leva à ação através da atividade corpórea das crianças em quase todas as aulas (Lanz, 2000). Assim, a compreensão de determinadas temáticas pelos alunos depende da idade. Isto é, a criança assimila as coisas de maneira diferente durante o ciclo escolar. Outra das características marcantes da PW em relação aos outros métodos de ensino, é o facto de não se exigir ou cultivar precocemente no aluno o pensamento abstracto (intelectual).

O método de ensino da PW possui como objetivos promover liberdade, criar entusiasmo e encantamento pela aprendizagem. Respeitar a criança, dar tempo e espaço suficientes para aprender sem competição e sem pressas (Steiner, 2001).

Basicamente, a PW valoriza os seguintes aspetos:

- Integração social e cooperação;
- Integração de escola e família;
- Infância saudável;
- Alegria e responsabilidade nos processos de aprendizagem;
- Excelência intelectual, imaginação, criatividade, cultivo da memória, habilidades em resolução de problemas;
- Arte e movimento como meios de exercitar capacidades e como elementos que permeiam todo o processo de aprendizagem;
- Currículo que propicia um desenvolvimento adequado a cada faixa etária nos âmbitos físico, emocional e cognitivo;
- Professores em permanente processo de autoeducação: além da formação acadêmica os professores passam por uma formação específica em PW.

Constituem características desta pedagogia (PW), as que em seguida se apresentam (Steiner, 2013b)

- Os conteúdos e atividades visam ir ao encontro das necessidades próprias de cada fase do desenvolvimento dos alunos;
- Educação Infantil com espaço e tempo para o desenvolvimento de uma infância saudável, sem procedimentos voltados para a alfabetização precoce;
- Os primeiros oito anos escolares do Ensino Fundamental têm, preferencialmente, acompanhamento feito pelo mesmo professor;
- Aulas de Eurytmia;
- Ensino em módulos temáticos;
- Aulas de Trabalhos Manuais, Música, Jardinagem, Artes ao longo de todo o currículo;
- Ensino de línguas estrangeiras (Inglês e Alemão) desde o primeiro ano;
- A avaliação é contínua e diversificada e considera o aluno nos seus diversos aspectos. Pretende ser tanto um retrato da situação de aprendizagem quanto um ponto de partida para desenvolvimentos posteriores;
- O elemento artístico, além de ser utilizado como uma faculdade em si, é um veículo didático.

Salientadas as características da PW, importa destacar os pontos que a distinguem da educação do ensino regular. No caso das Escolas Waldorf verifica-se que cada escola é totalmente independente e suportada por uma associação de fim não-lucrativo, a qual possui uma direção responsável pelos atos financeiros e jurídicos, dado que a escola não possui a figura do diretor. São os professores que exercem em conjunto a função diretiva, com absoluta autonomia para o domínio pedagógico. Tudo o que não pertence à pedagogia está entregue a órgãos escolares, onde pais e professores atuam em parceria.

A PW prioriza o desenvolvimento, nos jovens, das qualidades necessárias para que saibam lidar e florescer neste mundo de constantes e grandes mudanças, com criatividade, flexibilidade, responsabilidade e capacidade de questionar (Silva, 2007). Trata-se de uma preparação para a vida real, tornando o indivíduo capaz de comunicar e articular com o mundo exterior.

No início do século passado, Steiner retomou a ideia que havia na antiga cultura grega, onde se dividia a vida humana em dez períodos de sete anos, ou septénios e as fundamentou para o ensino aplicado à PW (Emanuel, 2002).

Do período entre a infância e adolescência dá-se importância aos três primeiros septénios, nas faixas de 0 a 7 anos, de 7 a 14 anos e de 14 a 21 anos (as idades são aproximadas devido a fatores que antecipam alguns acontecimentos), período em que a criança e o jovem recebem educação na escola.

Em conformidade com o atrás descrito, os septénios caracterizam-se, segundo Emanuel (2002, p. 25):

1) De 0 a 7 anos (maturidade escolar):

- A criança está aberta ao mundo;
- Tem confiança ilimitada;
- Recebe impressões sensoriais;
- Não elabora julgamento ou análise;
- Está na fase do desenvolvimento motor;
- As percepções inadequadas são armazenadas no inconsciente (não compreende o pensamento dos adultos);
- Aprendizagem por imitação;
- O educador Waldorf deve ser digno de ser imitado, pois nesta imitação inconsciente estará a fundamentar a sua moralidade futura;

- Característica: o bom.

2) De 7 a 14 anos (maturidade sexual):

- Desenvolvimento anímico;
- Emancipação da vida corporal;
- Interage e reage aos estímulos que recebe;
- Necessita de explicações conceituais;
- Interesse pela admiração que as coisas causam;
- Vivência na área dos sentimentos (sai sentido entra sentimento);
- Puberdade (12/14 anos) perturba a harmonia anímica;
- O professor Waldorf deve saber o que é bom ou não para seu aluno e entusiasmá-lo, deve ter "autoridade amorosa";
- Característica: o belo.

3) De 14 a 21 anos (maturidade social):

- Liberdade das forças anímicas;
- Desenvolvimento do lógico, analítico e sintético;
- Separa-se do mundo (vê o mundo de fora);
- Quer explicações conceituais e intelectuais;
- Quer ser compreendido;
- O professor Waldorf deve ser digno de respeito.
- Característica: o verdadeiro.

Na sequência do exposto, no que respeita ao Jardim da Infância e seguindo os princípios dos septénios, esta fase foca-se no brincar imitativo e na imaginação para que se desenvolva o pensamento crítico, preparando-as para o segmento escolar. A criança é tratada com individualidade sendo respeitado o desenvolvimento de seu talento e capacidade. Os professores trabalham com o intuito de criar na escola um ambiente harmónico incentivando a criatividade e, para que isso ocorra, as atividades propostas são: cuidar do jardim, criar brinquedos, fazer pão para a merenda, brincadeiras livres com materiais naturais tais como: lã, tecidos diversos, pedras, conchas etc. (Emanuel, 2002).

A 1.<sup>a</sup> fase inicia-se no Jardim de Infância, onde se transmite às crianças o gosto pela aprendizagem e a preocupação pelos seres vivos e pela natureza, sendo o local onde as crianças aprendem através da imitação e imaginação. As atividades que são desenvolvidas centram-se em histórias, marionetas, música, movimento, jogos, pintura, entre outras. Steiner (1999) introduziu outra atividade essencial desenvolvida para as crianças, designada por euritmia, que traduz o movimento que procura tornar visível o tom e o sentimento da música e do discurso, sendo fundamental para desenvolver a concentração, a autodisciplina e o sentimento da beleza da criança (Silva A. M., 2007). Ou seja, a abordagem que o método Waldorf faz nos primeiros anos de vida, centra-se mais no desenvolvimento motor e sensorial da criança, deixando para segundo plano os aspetos intelectual e cognitivo.

Segundo Oliveira (2010) os anos dos alunos que correspondem ao Jardim de Infância são uma delicada fase de alimentação moral-espiritual que irá marcar as suas personalidades para o resto da vida. Nesta fase cultiva-se uma harmonização das almas infantis, sem se aplicarem medidas corretivas ou tentar preparar as crianças para a fase escolar e todos os alunos aprendem duas línguas estrangeiras desde o primeiro ano.

Entre outros diferentes, existe um professor que acompanha cada classe durante os primeiros oito anos, chamado "professor de classe". É muito importante este acompanhamento porque o ensino básico prepara os alunos para o exercício da cidadania plena e cultiva neles o espírito científico investigativo, dando significado à aprendizagem. Esta fase possui o mesmo currículo de outras escolas, mas voltado para os objetivos da Escola Wardorf, as atividades que complementam o currículo são: música, trabalhos manuais, marcenaria, atividades artísticas, teatro, euritmia, astronomia, filosofia, geometria, jardinagem, inglês e alemão. As matérias são revistas várias vezes, dando uma nova e mais profunda visão do conteúdo para que se respeite o desenvolvimento da criança (Emanuel, 2002).

Nesta fase não existem manuais escolares, sendo os alunos a construí-los consoante o que estudam, estas criações são feitas com arte, imaginação e individualidade. Até ao 3º ciclo, os sistemas informáticos não são utilizados, pois a PW defende que a sua utilização compromete o desenvolvimento saudável e livre das crianças (Steiner, 1999).

No ensino secundário são introduzidos temas mais complexos, mas preserva-se um equilíbrio entre a crescente liberdade de atuação e a criatividade social. Importa ainda referir que muitas escolas preparam para a admissão ao ensino superior.

Na Escola Waldorf não se ensina Antroposofia, o ensino de religião é parte integral do currículo e para tal há sempre professores contratados de acordo com as crenças de cada família. Quando aparecem pais que estão convencidos dos benefícios da PW, mas declaram "não ter religião", eles não são dogmaticamente rejeitados, mas devem aceitar que os filhos sejam incluídos nas aulas de Religião Livre do currículo Waldorf, as quais estão baseadas nos princípios morais dos evangelhos cristãos (Oliveira S. R., 2010).

No ensino secundário a preocupação é com uma formação abrangente e integrada, correspondendo às solicitações do mundo atual com um pensamento objetivo e crítico. Os alunos do ensino secundário das Escolas Waldorf têm conseguido êxito nas provas de acesso ao ensino superior, provando que o conteúdo curricular atende às necessidades dos alunos na procura de graduação.

Nas Escolas Waldorf não há repetições de ano nem atribuição de notas, a avaliação através de um relatório com observações do desenvolvimento do aluno. Nos oito primeiros anos, cada classe tem um professor responsável para acompanhar o desenvolvimento da criança, e do nono ao décimo segundo ano, o acompanhamento dos jovens é feito por tutores e pelos vários professores das demais disciplinas.

No décimo-segundo ano, quando finalizam os seus estudos, nas Escolas Waldorf, os jovens apresentam um trabalho de pesquisa com um tema da sua preferência, como uma monografia (Emanuel, 2002).

As características do processo evolutivo da aprendizagem e transmissão do conhecimento requerem um grande conhecimento por parte do professor Waldorf, e a ação pedagógica deve ser o agente facilitador deste processo, pois quando as respostas às expectativas dos estudantes são atendidas a aprendizagem tem caráter significativo. O estudante deve ter um acompanhamento do seu desenvolvimento integralmente, pois passa da infância à adolescência na escola. É a educação a transcender a transmissão de conhecimento e a cultivar devagar e com carinho o intelecto e a sensibilidade humana.

A PW trabalha a formação do indivíduo: é o chegar, fazer e ser. Ter mais sabedoria do que conhecimento e o professor deve atar tudo isso com um laço de amor partilhado (Emanuel, 2002).

Os defensores da PW referem que

“os estudantes devem ter a oportunidade de interagir livremente uns com os outros, explorar o mundo das ideias, participar nos processos criativos, desenvolvendo o seu conhecimento, capacidades e qualidades próprias, sem que isso atrase a sua formação em relação aos estudantes do sistema do ensino oficial/público” (Silva , 2007, pp. 50-51).

Neste sentido, os alunos também se movimentam todos os dias, pois a criança precisa vivenciar, elaborar e digerir cada novidade. Por isso, o currículo Waldorf alterna conscientemente as matérias com foco mental com as práticas corporais, tendo como centro das atenções as atividades artísticas, que fazem a ligação entre os opostos: cabeça e membros. Um ser humano que teve na sua educação um currículo assim composto, vai ter na sua vida adulta estas três capacidades à sua disposição: o pensar, o sentir e o querer.

A PW, no processo de educação, “fomenta a moral, a personalidade global e a integração na sociedade. Prepara o aluno para que este seja prático e consciente, capaz de enfrentar os seus problemas com espírito crítico e criador” (Lanz, 2002, p. 78). O professor Waldorf é um elemento essencial neste processo, pois “desenvolve no aluno mecanismos e capacidades que o façam integrar-se no meio social de forma segura, não esquecendo nunca as forças da natureza que conduzem e operam na civilização, relacionadas com os princípios antroposóficos” (Lanz, 1999). O professor, numa Escola Wardorf, sente que tem uma missão a cumprir a cada dia e a sua ligação com os alunos é de coração, evoluindo todos ajudando uns aos outros. Esta consciência envolve o professor com entusiasmo e dá força e inspiração para os desafios do dia-a-dia pedagógico. Portanto, um dos desafios do professor nesta escola é tornar-se vivo e manter-se vivo no dia-a-dia, isto é, deve ser um ser humano em processo, em desenvolvimento constante, em busca da sua essência.

Segundo Oliveira (2010), a PW contribui para a promoção da participação ativa e criativa dos alunos e a livre iniciativa dos mesmos, assim como para a promoção do crescimento e a responsabilização pessoal, favorecendo a sua integração social e promoção do espírito comunitário. No que respeita à avaliação, no final do ano os alunos recebem um "Boletim Waldorf", que é uma coleção de descrições redigidas por todos os professores expondo, de maneira objetiva, a metamorfose vivenciada pelas crianças, logo não existem avaliações boas ou más e a ênfase vai para o elogio e para o reconhecimento dos esforços empreendidos pelos alunos. Nos primeiros anos esses documentos são um precioso auxiliar

para os pais e mais tarde tornam-se, para os próprios alunos, um espelho promotor da autoconfiança.

A PW segue um conjunto de princípios que estão ligados a uma ciência espiritual, a Antroposofia, a qual tem como finalidade dar uma cosmovisão prática que abranja a essência da vida humana. Esta pedagogia não se limita a essa visão, pois assenta fundamentalmente na união entre indivíduos, isto é, na relação professor-aluno (Cotellessa, 1989). Em contrapartida, na escola convencional, a criança não tem tempo nem para ser criança nem para brincar, ou seja, é tratada já como um pequeno adulto no Jardim de Infância. As Escolas Waldorf não são estabelecimentos de ensino privado, nem iniciativas de prestação de serviços educativos em estilo doméstico ou “cooperativista”, são sim conceito de educação integral com 12 anos de duração, que reconhece as dinâmicas inatas dos alunos para um processo de auto-educação e de descoberta gradual do mundo (Oliveira S. R., 2010).

Na Escola Waldorf o fundamento sólido da Ciência Espiritual Antroposófica traz segurança, pois tudo na vida tem o seu momento. É importante ir passo a passo, com calma e confiança, para o bom desenvolvimento humano (Larsen, 2013).

O currículo da PW, de acordo com a Antroposofia, tem como base as fases do desenvolvimento da criança, e cabe à escola prover estas necessidades independentemente da imposição de governos ou forças económicas, também deve incentivar a criatividade para se ter uma criança com pensamento livre que se tornará um jovem com maturidade social (Emanuel, 2002).

Concluindo, a PW é uma combinação da Antroposofia, visão do Universo e do Homem resultante de métodos científicos, e do desenvolvimento das crianças seguindo a ordem definida pela perspectiva da Antroposofia (corpo, alma e espírito e com capacidades de pensar, sentir e agir). Isto explica a existência das EE, o trabalho dos professores e também a imagem do mundo em que acreditam. Do ponto de vista educacional, a Antroposofia defende que,

“o ser humano é um ser físico, anímico e espiritual, cuja educação não deve ter por objectivo apenas o ensinar, mas o de fazer com que ele cresça e complete sua maturidade orgânica de forma equilibrada, favorecendo o desenvolvimento harmónico e sadio do *querer, sentir e pensar*” (Carvalho, 2008).

A PW é o maior movimento pedagógico do mundo, no entanto, as crianças têm tido pouco acesso a este método (Lanz, 2000). Esta pedagogia, introduzida em Portugal no ano

de 1984 aposta na liberdade de desenvolvimento das crianças, valorizando nos primeiros sete anos de vida o aspeto sensorial, em detrimento do intelectual.

Atualmente existem mais de 700 escolas em todo o Mundo que trabalham com a PW sendo que em Portugal estas são orientadas para o ensino pré-escolar e uma escola apenas de EE, em Seia.

Conclui-se que a Antroposofia determina o início da PW, tendo em conta os três aspetos: corpo, alma e espírito. Portanto, a teoria antroposófica na área da educação procura desenvolver e equilibrar as três atividades anímicas humanas: pensar, sentir, querer (Steiner, 2001). A fundamentação desta pedagogia é proteger a infância para que esta possa ser plenamente gozada e respeitar cada criança como indivíduo, ajudando-a a desenvolver as suas capacidades únicas e a encontrar formas de se integrar num tecido social saudável.

## **1.2 Conceito de antroposofia**

Etimologicamente, o conceito de Antroposofia deriva do grego, dos termos *anthropos* e *sofia*, e que em conjunto que significam “conhecimento do ser humano” ou “sabedoria do homem” (Barfield, 2002).

Entre 1886 e 1925, Steiner, pedagogo e filósofo austríaco, apresentou uma forma de observar e entender o mundo e o homem, uma cosmovisão designada em 1904 por Antroposofia. E importa também salientar que nas Escolas Waldorf, a Antroposofia não é obrigatória como disciplina e também não é considerada uma religião (Lanz, 2002).

Do ponto de vista educacional, a Antroposofia concebe o ser humano como um ser físico, anímico e espiritual, onde a educação não deve ter por objetivo meramente o ensinar, mas antes o de fazer com que o ser humano cresça e complete a sua maturidade orgânica de forma equilibrada, proporcionando o desenvolvimento harmonioso e sadio do querer, sentir e pensar (Carvalho, 2008).

A Antroposofia é uma das opções de conhecimento capaz de dar respostas comprobatórias no campo do relacionamento do homem com o seu mundo. Vê o homem como centro de seu estudo e busca respostas às suas necessidades com base científica, cultural, artística e religiosa para se viver na prática (Emanuel, 2002).

Antroposofia, nasceu sob a influência da Teosofia e que tem como característica o conhecimento do homem, da natureza e do universo que o cerca, com base científica (Emanuel, 2002). De acordo com Steiner (1924 *apud* Emanuel, 2002), a Antroposofia traduz-se num

“caminho de conhecimento que deseja levar o espiritual da entidade humana para o espiritual do universo. Ela aparece no ser humano como uma necessidade do coração e do sentimento. Ela deve encontrar sua justificativa no fato de poder proporcionar a satisfação dessa necessidade. A Antroposofia só pode ser reconhecida por aqueles que nela encontram aquilo que buscam a partir da sua sensibilidade. Portanto, somente podem ser Antropósofos pessoas que sentem como uma necessidade de aceitar perguntas sobre a essência humana e do universo, assim como se sente fome e sede”.

A PW, baseada na Antroposofia, sofre várias críticas por parte de quem nem se quer leu sobre a vida e obra de Rudolf Steiner, rotulando-a como seita, culto, movimento místico, etc. Steiner afirmou que a Antroposofia era adequada para a sua época e que deveria acompanhar o dinamismo da evolução humana, se adequando sem perder o seu princípio (Emanuel, 2002).

Para Steiner a Antroposofia é vista como,

“um caminho de conhecimento para guiar o espiritual do ser humano ao espiritual do universo”, ou seja, como sendo um método de conhecimento da natureza do ser humano universal. Steiner sublinha que as pessoas não são meramente observadoras, separadas do mundo externo, mas que a realidade só emerge quando se dá união do espiritual e do físico, isto é, quando “ o conceito e a percepção se encontram” (Lanz, 2002).

Neste seguimento e, resumidamente, no quadro seguinte descrevem-se as características e especificidades da Antroposofia, segundo Steiner:

**Tabela 1 - Características da antroposofia**

Caraterísticas		Observações
Tipologia	Incidência	
<b>Abrangência</b>	Abrange: Toda a natureza; Toda a vida humana.	Aplicável: - Em quase todas as áreas da vida; - Na educação, através da pedagogia Waldorf.
<b>Concetualização</b>	Edifício concetual próprio, dado que é apresentada sobre a forma de conceitos.	Pronuncia-se sobre: - A essência da entidade humana; - A evolução do Universo; - A evolução do homem.

Caraterísticas		Observações
Tipologia	Incidência	
<b>Espiritualidade</b>	Forte espiritualismo	Conceção do mundo espiritual estruturado em vários níveis ou arquétipos: - Mundo físico; - Vida; - Tudo quanto é anímico; - Relacionamento com outros mundos; - Fornecimento de impulsos para as atividades.
<b>Centralidade</b>	Antropocentrismo	O homem é centro e ponto de partida para a compreensão do universo e de si próprio.
<b>Perceção supra-sensorial</b>	O mundo espiritual pode ser observado com a mesma clareza com que se observa o mundo físico.	Para a observação do mundo supra-sensorial é necessário o desenvolvimento de órgãos de perceção, através de exercício.
<b>Caraterísticas humanas</b>	Consciência; Auto-consciência; Individualidade; Liberdade.	Premente com o desenvolvimento destas quatro caraterísticas.
<b>Cosmovisão</b>	Aberta	Inexiste secretismo.
<b>Perspetiva histórica</b>	Continuidade histórica	Quer sobre a evolução da terra, quer sobre o ser humano.
<b>Ciência</b>	Renovação da pesquisa científica	Tornando mais humana e mais coerente com a natureza.

Fonte: Lanz (1999 *apud* Sousa M. L., 2011, p. 39).

A Antroposofia incide em várias áreas práticas. Uma das quais é a medicina, em que Steiner dirigiu vários ciclos de palestras para médicos, dando lugar a um movimento de medicina antroposófica que se espalhou pelo mundo e que agora inclui milhares de médicos, psicólogos e terapeutas, possuindo os seus próprios hospitais e universidades de Medicina (Lanz, 2002). Outras áreas são também a arquitetura (Goetheanum), a agricultura biodinâmica, a educação infantil e juvenil (PW), a farmácia homeopática (Wala, Weleda, Sirimim), a filosofia (“A Filosofia da Liberdade”), a eurtmia (“O movimento como verbo visível e som visível”), e os centros para ajuda de crianças especiais (Vilas Camphill).

O antropósofo tem como propósito tornar-se “mais humano”, aumentando a sua consciência e refletir nos seus pensamentos. Assim, Steiner criou diversos exercícios para ter a capacidade de experienciar o mundo supra-sensível, porque explicava que se podia atingir altos níveis de consciência através da meditação e observação dos fenómenos da natureza e do próprio processo cognitivo (Lanz, 2002). Para os antropósofos, os seres humanos são constituídos por três membros interrelacionados: o corpo, a alma e o espírito. Esta ideia está desenvolvida em livros de Steiner, como *Teosofia* (1983/2004) e *A ciência oculta* (1994/2006). Ao longo de vários séculos, a mente humana tinha registado as ideias de Descartes, a física clássica e várias histórias complexas. Com a publicação de vários livros de base epistemológica e filosófica, Steiner tornou-se um dos primeiros filósofos europeus a ultrapassar a separação entre sujeito e objeto, uma visão que esteve presente na mente humana durante vários séculos (Lanz, 2002).

Nas palavras de Steiner (1997)

“(…) a Antroposofia só pode ser reconhecida por aqueles que nela encontram aquilo que buscam a partir de sua sensibilidade. Portanto, somente podem ser antropósofos pessoas que sentem como uma necessidade de vida certas perguntas sobre a essência humana e do universo, assim como se sente fome e sede”.

A Antroposofia é definida como ciência, por se tratar de um conhecimento exato possível quando desenvolvido através de um trabalho diário (exercício de concentração, revisão da memória, ação pura, percepção pura), e, também, porque os resultados podem ser verificados por qualquer um que se disponha a preparar-se neste sentido através de trabalho interior. Deste modo, afirma-se que a Antroposofia é um tipo de conhecimento científico, que visa expandir e humanizar a pesquisa científica, para ir ao encontro dos fundamentos da natureza (Barfield, 2002).

A Ciência Espiritual Antroposófica é reconhecida, permitindo conhecer e investigar o seu objeto de estudo, mantendo a plena consciência, o espírito crítico e o raciocínio, e distanciando-se da simples crença (Lanz, 1999). Steiner (1997) refere que Antroposofia é uma ciência que procura ampliar o campo de observação e que se baseia numa fonte de realizações práticas.

Para concluir, segundo (Lanz, 2002), a Antroposofia de Steiner é um modo de alcance de um conhecimento supra-sensível da realidade do mundo e do destino humano.

### 1.3. A pedagogia curativa

A PC abrange os campos da pedagogia, da psicologia e da medicina, observando o desenvolvimento cronológico da criança e os métodos necessários nas diversas idades, e confronta-se com as imperfeições físicas, psíquicas e espirituais da pessoa que precisa dos cuidados especiais, ajudando na superação da discrepância entre a individualidade e o seu instrumento corpóreo. Segundo Debesse (1954 *apud* Mery, 1985, p. 31) a PC “situa-se no interior daquilo que hoje chamam de psicopedagogia”.

Segundo a Sociedade Antroposófica no Brasil (2013) cada pessoa é uma individualidade preciosa, tendo a sua própria tarefa e evolução na terra. Assim, na PC não se trata de "encaixar" a pessoa dentro dos esquemas psiquiátricos, sociopolíticos, económico-produtivos, entre outros, que tanto inibem o desenvolvimento específico da personalidade, porém trata-se antes de fomentar justamente a capacidade de poder viver e vivenciar o que é mais verdadeiro no próprio ser.

De acordo com a Associação Brasileira de Medicina Antroposófica (2012) a PC foi elaborada na década de 1920 pelo Dr. Rudolf Steiner e pela Dr.<sup>a</sup> Ita Wegman na Alemanha, com base na PW e na Medicina Antropofósica. Expandiu-se rapidamente pelo Norte da Europa e atualmente está em todos os continentes, sendo no total 45 países com mais de 650 centros de atendimento e 60 centros de formação. Para os Steiner e Wegman todo o ser humano possui uma tarefa de desenvolvimento e deve ser inserido no social. Assim, começam na Europa as primeiras grandes iniciativas que cuidam e tratam do ser humano com distúrbios psíquicos e mentais e diversas deficiências em escolas-dia, formando-se também pequenas comunidades terapêuticas. Mais tarde junta-se também o médico antropofósico Dr. Karl König, que em 1925 funda o movimento Camphill, através do qual se formaram várias comunidades terapêuticas na Europa. Logo em 1939 foi fundado, pelo Dr. Karl König, em Aberdeen - Escócia - o primeiro centro de Educação Terapêutica, modelo de comunidade integrativa de deficientes de todas as idades

A educação terapêutica ou PC ensina que só através do encontro humano é possível engendrar processos de cura, em que os valores humanos essenciais podem ser vivenciados e cultivados em comunidades terapêuticas - independente da forma e do lugar - que atuem como células germinativas de ideais sociais fraternos e onde cada ser humano possa

vislumbrar, senão alcançar, o seu próprio vir a ser (Associação Brasileira de Medicina Antroposófica, 2012).

Ita Wegman, em 1931, fundou o Instituto de PC em Hamborn na Alemanha. Já em 1936 abre uma escola de PC em Paris. Ela visitou quase todos os países da Europa, levando sempre o estímulo para o desenvolvimento de iniciativas que fossem portadoras dos impulsos terapêuticos vinculados à Medicina Antroposófica. Essa intensa atividade só foi interrompida com o início da Segunda Guerra Mundial, quando o nazismo proibiu qualquer atividade ligada à Antroposofia, tanto na Alemanha como nos países ocupados pelos nazistas, extinguindo qualquer atividade antroposófica nesses locais (Associação para a Medicina Antroposófica em Portugal , 2013, p. 34).

Segundo Sociedade Antroposófica no Brasil (2013) neste tipo de pedagogia a deficiência ou anormalidade de desenvolvimento é olhada não como um mal em si, mas como uma forma extrema de algo natural que reside em cada um de nós. Trata-se de um desequilíbrio, o qual pode tender para um ou outro lado. Conseqüentemente, a terapêutica visará menos as terapias artificiais e elaboradas intelectualmente, mas sobretudo aquelas que se seguem à observação exata dos fenômenos para direcioná-los para o equilíbrio. Isso, obviamente, respeitando sempre a singularidade e dignidade da criança a ser ajudada. Enquanto o pedagogo se concentra mais sobre a harmonia das três grandes áreas (pensamento, sentimento e vontade), o pedagogo curativo dirige-se mais para as polaridades em desequilíbrio.

Como também na PW, porém de modo mais acentuado, os elementos do ritmo e da forma, da arte e da criatividade, assim como da ação e prática no ensino são fundamentais. O currículo escolar é o mesmo da escola normal, mas adaptado nesse sentido. Outros elementos eminentemente terapêuticos são um invólucro social ético-religioso e o convívio natural com essas crianças, no qual não impera a atenção sobre o imperfeito e subdesenvolvido mas sobre o valioso e singular deste pequeno ser humano.

A PC, como termo técnico usado nos países europeus, tem a sua origem dentro do contexto da Antroposofia, na qual foi inaugurada em 1924 por meio de um curso de conferências do Dr. Rudolf Steiner como a PC Antroposófica, sendo que daí se difundiu para a pedagogia convencional. A profissionalização nessa área é adquirida num estudo de nível superior de quatro anos, o qual corresponde ao que no Brasil se denomina de Psicopedagogia. Só que na Europa ele é um curso em si e não uma pós-graduação. Quando

se trata de assistir a pessoas já adultas que precisam de cuidados, falamos de Terapia Social ou de Terapia de Convívio. Em 1939 o Dr. Karl Konig fundou, por meio das chamadas Comunidades Camphill, diversos centros residenciais e aldeias para pessoas com e sem problemas, criando assim uma forma de sociedade na qual não haveria discriminação mas sim uma verdadeira sociabilidade e integração de todos. Isso tornou-se, no "Primeiro Mundo", particularmente para os adultos especiais, uma alternativa digna às instituições terapêuticas nas quais eles eram tratados como doentes ou deficientes

Na Terapia Social não se educa mais o outro, visto que todos são adultos, mesmo que uns sejam mais inteligentes do que outros. A terapia ocorre por meio do ajustamento mútuo, orgânico e respeitoso. Hoje “a Terapia Social é vivida tanto em comunidades de convívio como em centros de atendimento diurno com oficinas e artes” (Fonseca L. , 2010, p. 35).

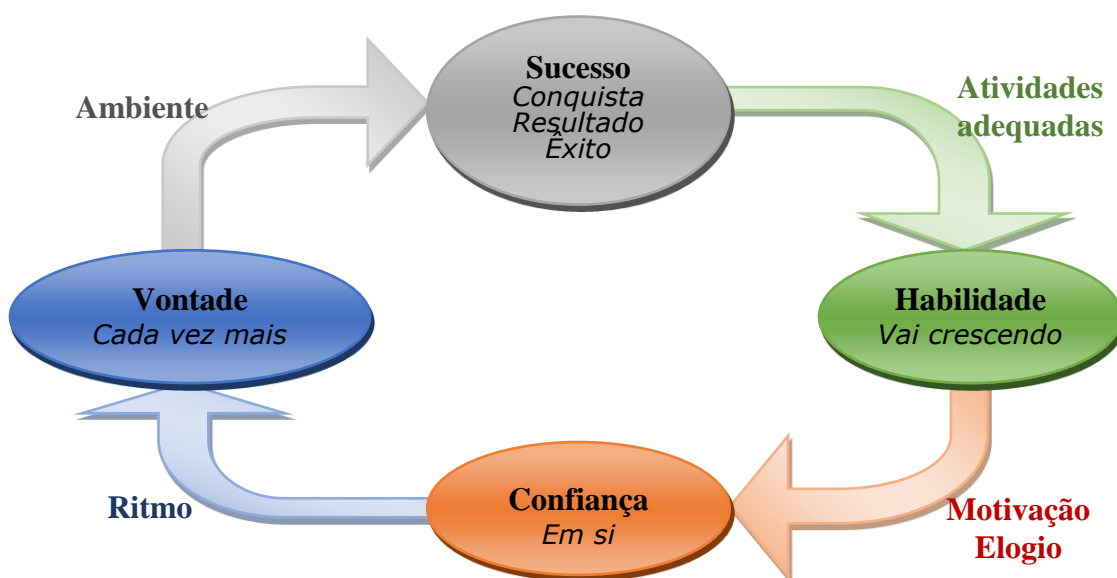
A PC assenta, portanto, num programa de base antroposófica que visa formar profissionais para atuar com crianças, jovens e adultos que requeiram atenção especial. Como explica Lacerda (2012, p. 3)

“Os mundos físico e espiritual são inseparáveis, a ação humana sobre o mundo material leva necessariamente a uma modificação no mundo espiritual. No outro sentido, a apropriação de conhecimentos espirituais implica em transformação no mundo físico. E o anímico sempre se coloca entre estas duas partes complementares. Na relação do mundo espiritual com o mundo físico o ser humano é visto como um agente transformador duplo, quer realizando ativamente seu livre arbítrio como individualidade transformadora do material e social enquanto encarnado, quer socializando experiências em sua permanência coletiva no mundo espiritual. Esta é uma das bases da evolução humana: a experimentação do individual material e do coletivo espiritual. As mudanças ocorridas neste processo de transformação e expansão da autoconsciência não são mudanças de caráter individual, mesmo que assim sejam percebidas pelo indivíduo. Portanto, se os mundos espiritual e físico são indissociáveis e nestes temos o caráter individual e coletivo estabelecidos, toda e qualquer mudança pessoal deverá ter sua correspondência social. E tanto na própria pessoa quanto naquelas outras que convivem mais proximamente a esta deverão ser percebidas essas transformações, ou pelo menos, seus reflexos. Por último, tem-se o fato de que o ser humano, dotado de corpo astral, tem sua cognição diretamente vinculada ao princípio da simpatia e antipatia. Devido a isto, investigar a relação da pessoa com os diversos temas espirituais trabalhados na formação sob a ótica desta polaridade é visto como fonte de autoconhecimento imprescindível a qualquer ser humano”.

Nesta ordem de ideias, e tendo em conta o quadro concetual aqui apresentado, faz todo o sentido partilhar a citação de Karl Konig, que nos diz:

“Só a ajuda do Homem ao Homem, o encontro do Eu com o Eu, o perceber da outra Individualidade sem ver a Confissão, a ideologia ou a ligação política Do próximo, simplesmente, o mirar de olho a olho, cria esta Pedagogia Curativa que confronta , curando o mais íntimo do ser do Homem” (Dietrich, 2011, p. 36).

A PC Waldorf visa o sucesso, a conquista, o resultado e o êxito para que a criança se sinta valorizada, procurando desenvolver habilidades através de atividades adequadas. Observa-se a criança, tenta-se conhecê-la e vê-se até onde vão as suas capacidades. Através da motivação e do elogio ela vai desenvolvendo a confiança em si própria, crescendo cada vez mais através do ritmo. Todos os dias repete-se atividade, proporcionando um ambiente agradável, e isto é um ciclo que pode demorar o tempo necessário para que atinja o desenvolvimento do ser humano.



**Figura 1** - Objetivo da Pedagogia Curativa: resultando no desenvolvimento do ser humano por completo.

**Fonte:** Elaboração própria <sup>1</sup>

Tal como evidencia Grimm (2004, p. 37), o campo da PC hoje em dia oferece diferentes possibilidades, nomeadamente: i) consultórios de orientação e estimulação precoce; ii) jardins infantis curativos; iii) jardins infantis de integração; iv) escolas Waldorf; v) escolas para crianças com necessidades especiais; etc. Para os adultos, também existem muitas oportunidades em termos de oficinas e residências, onde trabalho, cultura e

<sup>1</sup> Dados compilados a partir da informação obtida no início da entrevista B.

as actividades sociais são integradas (Grimm, 2004, p. 37). A pedagogia curativa deve estar integrada num organismo ou entidade social, como por exemplo, a família, o jardim-de-infância ou a escola (Grimm, 2004, p. 37).

#### **1.4. A socioterapia**

A socioterapia utiliza o grupo como um recurso interventivo, sendo que a sua principal meta é o desenvolvimento social (Carmago-Borges, 2010, pp. 37-40).

Segundo o Dicionário Eletrónico Houaiss da Língua Portuguesa (*apud* Gonçalves, 2009, p. 6) a socioterapia é um tipo de “psicoterapia cuja finalidade é integrar harmoniosamente um individuo a um grupo ou aprimorar os relacionamentos nesse grupo”. A socioterapia foi desenvolvida por Karl Konig em 1939 (*apud* Canete, 2011), partindo do pressuposto de que a sociedade não deve discriminar nem excluir mas, em paradoxo, promover a sociabilidade e integração de todos. Citado por Canete (2011, p. 27) “a terapia social libera a pessoa especial do rótulo de ‘coitadinho’ e incapaz, dando-lhe não somente autoestima, mas uma verdadeira e valiosa função no mundo”. Silva (2008 *apud* Torquato & Lapolli, s/d, pp. 37-38) refere que o fundamento da socioterapia baseia-se na ideia de que “*tudo muda e se transforma*”, sendo necessário que o indivíduo acompanhe a mudança e enfrente, de forma construtiva, os desafios da vida.

Para Marra (2004) a socioterapia caracteriza-se pelo empoderamento dos sujeitos em grupo, onde ocorre a explicitação dos elementos identitários comuns e a vivência do processo de ação-reflexão-ação. Através da vivência grupal são encontradas soluções transformadoras para os indivíduos e para o grupo. Este tipo de intervenção promove mudanças nos indivíduos e nos grupos com recurso à preservação da autonomia e da co-responsabilidade de cada um para o bem o comum (Marra, 2004).

Já para Tezza (2004 *apud* Torquato & Lapolli, s/d, p. 8) a socioterapia é “um processo que permite o entendimento do homem em relação: à sua origem, à sua natureza, à convivência social, às suas buscas de complementaridade, aos jogos egóicos que permeiam as relações interpessoais e institucionais (...)”. O autor destaca como objetivos da socioterapia (Tezza, 2004 *apud* Torquato & Lapolli, s/d, pp. 37-39):

- Focar a unicidade no/do indivíduo;
- Desenvolver o auto-conhecimento e percepção interior;

- Promover a autenticidade das relações sociais;
- Permitir que as intuições se manifestem e a libertação de tensões;
- Incrementar a abertura para a vida.

Gonçalves (2009 *apud* Torquato & Lapolli, s/d) enfatiza o papel da socioterapia na percepção interna de cada indivíduo, a partir da qual este consegue explorar potenciais mudanças na sua vida.

Carmago-Borges (2010) refere que a socioterapia assenta numa atividade interativa de criação, sustentação e de apoio do grupo. A sua finalidade é auxiliar os participantes a se desenvolverem e a gerarem recursos coletivos de ação no mundo e nas suas próprias vidas.

A socioterapia ou terapia social é uma terapia de grupo, embora o início da intervenção seja individual (sessões individuais preparatórias, para posterior inserção grupal) (Carmago-Borges, 2010). O indivíduo nestas sessões pode trabalhar com o terapeuta determinadas questões, necessárias à sua integração no grupo (Mendez, 2003 *apud* Carmago-Borges, 2010).

Tezza (2004 *apud* Torquato & Lapolli, s/d) desenvolveu o método socioterápica, composto por seis etapas interligadas:

- Harmonização – criar condições para aplicação da terapia, através de exercícios respiratórios e corporais;
- Vivência socioterápica – consiste na aplicação concreta da terapia, na qual o terapeuta desempenha o papel de facilitador;
- Apreensão ou captação intuitiva – o indivíduo apercebe-se do que está a acontecer, sentindo os efeitos da intervenção;
- Expressão/percepção - manifestação de sentimentos, emoções (e.g. choro, gestos...);
- Significação ou partilha – o indivíduo procura compreender o significado da experiência vivida;
- Auto-observação – consiste na harmonização do grupo, na qual os indivíduos se observam e procuram refletir sobre ações do dia-a-dia.

Para Torquato & Lapolli (s/d, pp. 37-39) através das vivências socioterápicas, os indivíduos procuram resgatar a verdadeira essência da vida, sendo aplicadas técnicas que incentivam a uma nova forma de pensar, sentir e agir, em plena consciência e dispersão.

Tal como referenciado por Tezza (2004 *apud* Torquato & Lapolli, s/d) é fundamental que o terapeuta na fase das vivências socioterápicas crie um clima harmonioso e de confiança. Por outro lado, tal como reforça Carmago-Borges (2010), o papel do terapeuta é de facilitador e de suporte ao grupo, adotando, por efeito, uma atitude flexível e de improviso, mediante a interatividade e debate do grupo. Neste sentido, por vezes é apenas espectador, enquanto que, em outras intervenções necessita de orientar e evidenciar recursos do grupo para o grupo (Carmago-Borges, 2010).

Como evidenciado, uma das funções da socioterapia consiste na exploração de emoções, geradas em determinadas interações e contextos sociais, procurando romper com a alienação (Holzman, 2009 *apud* Carmago-Borges, 2010).

Holzman e Newman (1999 *apud* Carmago-Borges, 2010) chamaram à metodologia da terapia social – metodologia da ferramenta e resultado. De acordo com os autores, ao aplicar uma ação no grupo esta tende a transformar-se no decurso do processo interventivo, gerando resultados que promovem outras ações. Ou seja, quando o grupo explora recursos para debater e resolver determinada situação, a própria forma de exploração tende a modificar-se ativamente (Carmago-Borges, 2010). Para Holzman (2009 *apud* Carmago-Borges, 2010) na socioterapia o desenvolvimento e aprendizagem são fenómenos complementares e concomitantes. Deste modo, a terapia social assenta na atividade dialética de processo e produto, de ferramenta e resultado (ocorrem de forma articulada), não objetivando, em contrapólo, resultados específicos e pré-estabelecidos (Newman, 1999 *apud* Carmago-Borges, 2010). Pode-se verificar que a socioterapia diferencia-se do tradicional processo de aplicar determinada ferramenta para atingir um resultado desejado (Holzman & Newman, 1999 *apud* Carmago-Borges, 2010).

A socioterapia baseia-se no princípio de que o homem é “um ser que se constrói dialeticamente, a partir de sua interação com o mundo e com os outros... Um ser performático, em constante desenvolvimento” (Carmago-Borges, 2010, p. 56). Este tipo de intervenção valoriza a capacidade de transformação e mudança do indivíduo. As sessões são caracterizadas por uma participação ativa dos indivíduos na construção do grupo, da terapia e da mudança (Carmago-Borges, 2010). O socioterapeuta encara o participante como agente e produto da sua própria mudança, afastando a ideia de um ser passivo e vulnerável (Holzman, 2009 *apud* Carmago-Borges, 2010).

## **Capítulo 2 - Educação Especial e Necessidades Educativas Especiais**

## 2.1. Enquadramento histórico e social e quadro legislativo da educação especial

Segundo Correia (1997), todas as sociedades têm, ao longo dos tempos, recorrido a práticas reguladoras face ao “diferente”.

A História mostra-nos políticas extremas da sua exclusão da sociedade. Na antiga Grécia as crianças com deficiências físicas eram colocadas nas montanhas e, em Roma, eram atiradas aos rios.

Ao longo da Idade Média, muitas pessoas física e mentalmente diferentes foram vítimas de perseguições, julgamentos e execuções.

Na antiguidade, a pessoa com limitações funcionais e necessidades diferenciadas era abandonada ao relento, vivia à margem da sociedade até à morte ou podia mesmo ser exterminada (Gugel, 2007). Somente a partir de meados do século XX é que se identificam, dentro das políticas sociais, a conquista e o reconhecimento de alguns direitos, através de medidas isoladas e implementadas por indivíduos ou grupos (Mazzotta, 1996).

No início do século XIX, médicos e outros homens da ciência, dedicam-se ao estudo destes seres diferentes – os deficientes, como eram chamados na altura.

Itard, designado como o “pai da Educação Especial”, investiu grande parte da sua vida na recuperação de Victor, uma criança encontrada nos bosques de Aveyron, portadora de uma deficiência mental profunda. Ao constatar uma impossibilidade de cura nesta criança, Itard sistematiza as necessidades educativas de crianças com este tipo de problemática e desenvolve programas específicos.

Já no século XX, os conhecimentos aumentam com a teoria psicanalítica de Freud e com os testes de Galton para medição da capacidade intelectual a partir do desempenho de tarefas sensório-motoras. O conceito de “idade mental” e os testes de inteligência de Binet e Simon, para identificação de crianças mentalmente atrasadas que não beneficiavam de uma situação educativa normal, originam uma evolução no sentido da criação de escolas especiais.

Começam a surgir então instituições especiais, asilos, em que são colocadas muitas crianças rotuladas e segregadas em função da sua deficiência e excluídas dos programas de educação públicos, impedidas de interações benéficas para o seu desenvolvimento, crescendo em ambientes interpessoais e muitas vezes hostis, não existindo serviços que as ajudem ou às suas famílias na tarefa educativa.

Quando as escolas públicas começam a aceitar uma certa responsabilidade na educação de algumas destas crianças, prevalece uma prática segregacionista que se manterá durante décadas. Classificadas de deficientes e rotuladas de atrasadas, estas crianças são marginalizadas das classes regulares e colocadas em classes especiais separadas das outras crianças da escola.

As duas guerras mundiais originaram um número assustador de estropiados, mutilados e perturbados mentais. As sociedades atingidas confrontaram-se com a necessidade de assumir responsabilidades e empenharam-se na procura de respostas. Assiste-se a uma fase de empenhamento e esperança, espelhada num renascimento humanista e que atinge o apogeu na década de 60.

Porém, nos anos 60 e 70 surge um movimento que defende o afastamento das pessoas com deficiência ou sem família das grandes instituições e até hospitais onde se encontravam “internadas”. Este movimento designa-se “desinstitucionalização” (Oliveira, *apud* Moura, 1998). Contudo, só em meados dos anos 80 se verifica um movimento no sentido de defender a escolarização, num meio não restritivo, do aluno com NEE, competindo à Escola Regular e não à EE a principal responsabilidade pela educação de todas as crianças e jovens quaisquer que fossem as suas dificuldades ou dotes especiais. Nesta medida, a escola regular foi chamada a adaptar-se a todos e cada um dos alunos, não só mediante modificações pertinentes na sua organização e currículo, como também procurando as ajudas e recursos que se afigurassem necessários.

No que se reporta à realidade portuguesa, Cunha (1989, p. 43) afirma que a EE se iniciou no final do Século XIX, como postulações teóricas e divulgação da sua necessidade. Numa época em que a sociedade vivia sob forte influência do Liberalismo, corrente filosófica que foi a mola propulsora de várias reformas educacionais, bem como da implantação da EE, no país.

Quando nos deparamos com esses pressupostos teóricos ou princípios que nortearam e continuam a nortear a prática educacional da EE, encontramos a normalização a partir de 1950, a integração em 1970 e a inclusão em 1975, sendo que todos eles visam as condições de atendimento ao aluno com NEE.

Para Bairrão (1998) existem três períodos históricos no âmbito da EE em Portugal, nomeadamente a segunda metade do século XIX, onde surgem as primeiras instituições de apoio às pessoas com deficiência; depois destacam-se os anos sessenta do século XX, onde

o Ministério dos Assuntos Sociais desenvolve centros de EE, e, posteriormente, os inícios dos anos 70 século XX, onde o Ministério da Educação cria as divisões de ensino especial.

A evolução da EE decorreu de forma semelhante em Portugal e a nível internacional, começando por se afirmar através das instituições de caridade (sendo exemplo disso as misericórdias) e dos serviços de apoio à pessoa com deficiência.

Destacam-se dois marcos importantes nesta evolução da EE em Portugal, nomeadamente a data de 1823, através da criação do primeiro Instituto de Surdos, Mudos e Cegos; integrado, mais tarde, em 1834, na Casa Pia de Lisboa (Rodrigues D. , 1989) e, em 1872 com a Abertura da primeira casa de “detenção e correção para menores delinquentes, do sexo masculino” e “desobedientes e incorrigíveis” (Nunes, 1946 *apud* Rodrigues, 1989, p. 441).

Para Correia (1997) e Pereira e Ferreira (1999) surgiu, em 1946, um instituto pioneiro para a EE em Portugal, designadamente o Instituto António Aurélio da Costa Ferreira. Tinha como finalidade orientar as classes especiais nas escolas primárias, destinadas, no início, a crianças portadoras de deficiência física ou mental e, posteriormente, a crianças com inaptações escolares e debilidades ligeiras e, também, formar os seus professores. Em 1911, foi muito importante a intervenção de António Aurélio da Costa Ferreira, ao nível da formação de professores especializados, resolvendo assim problemas de comunicação entre os professores e alunos (Pereira & Ferreira, 1999).

Posteriormente, na década de 60, destaca-se a criação do Instituto de Assistência a Menores, de centros de EE e de centros de observação e avaliação, ambos com cariz médico pedagógico, com funções de despiste, observação e orientação de crianças para estabelecimentos de ensino especial ou similares. Destacam-se neste caso a Liga de Deficientes Motores em 1956, a Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral (APPC) em 1960, a Associação Portuguesa de Pais e Amigos das Crianças Mongolóides, em 1962, que mais tarde deu origem à Associação Portuguesa de Pais e Amigos das Crianças Diminuídas Mentais (APPACDM) (Rodrigues D. , 1995).

A EE passa, assim, no século XX por grandes reformulações, como resultado das convulsões sociais, de uma revisão gradual da teoria educativa e de uma série de decisões legais históricas que assentam no pressuposto: a escola está à disposição de todas as crianças em igualdade de condições e é obrigação da comunidade proporcionar-lhes um programa público e gratuito de educação, adequado às suas necessidades.

Em finais dos anos 70 dá-se a democratização do ensino em Portugal. Deste modo, o carácter gratuito do ensino público, associado aos auxílios económicos diretos concedidos através da ação social escolar, acolhe públicos muito heterogéneos. Criou-se então uma educação de massas, ensinando todos os alunos como se fossem um só, criou-se uma enorme indiferença às diferenças, fator gerador de insucesso, porque transforma em dificuldade de aprendizagem, qualquer diferença, nomeadamente, de género, idade, condição social, situação económica, etnia e língua, capacidades sensoriais, motoras e mentais, ou, ainda, convicções políticas, ideológicas e religiosas.

Em 1973, com a Lei nº 5/73 de 25 de Julho, estabeleceram-se vários objetivos tais como “proporcionar às crianças deficientes e inadaptadas, bem como às precoces, condições adequadas ao seu desenvolvimento educativo”, no sentido de se defender a igualdade de oportunidades e o inalienável direito à educação, para que seja possível integrar as crianças diminuídas na sociedade (Rodrigues D. , 1995, p. 23). No ano seguinte, surgiram as atividades socioeducativas e a criação de escolas para crianças portadoras de deficiência, nomeadamente mental, impulsionadas pela implantação de um regime democrático em Portugal. Por exemplo, surgiram as Cooperativas de Ensino e Reabilitação de Crianças Inadaptadas (CERCI), que representam, atualmente, um aliado na organização de soluções para as crianças e, por vezes, um recurso especializado que serve a comunidade educativa (Rodrigues D. , 1995).

Na Constituição da República Portuguesa, 2 de Abril de 1976, destaca-se o artigo 73º que refere que “todos os cidadãos têm direito à educação e à cultura”, neste cenário o Estado está no comando para

“realizar uma política nacional de prevenção e de tratamento, reabilitação e integração dos cidadãos portadores de deficiência e de apoio às suas famílias, a desenvolver uma pedagogia que sensibilize a sociedade quanto aos deveres de respeito e solidariedade para com eles e a assumir o encargo da efetiva realização dos seus direitos, sem prejuízo dos direitos e deveres dos pais ou tutores” (art. 71º, nº 2).

Por seu lado, em 1986 com a Lei de Bases do Sistema Educativo<sup>2</sup>, “dá-se uma viragem na legislação e no atendimento às crianças com problemas escolares” (Sousa L. X., 1998, p. 69), esta lei defende que a

---

<sup>2</sup> Corresponde à Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro que, posteriormente, foi alterada pelas Lei n.º 115/97 de 19 de Setembro e Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto (com republicação) e Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto.

“educação especial organiza-se com base em modelos diversificados de integração em estabelecimentos de ensino, podendo processar-se em instituições específicas quando o tipo e o grau de deficiência do aluno o exigirem” (Lei de Bases do Sistema Educativo, 1986, art.º18).

Em Portugal, o regime educativo especial definido por lei (Decreto-Lei n.º 319/91, 23 de Agosto)<sup>3</sup>, vem justificar que a escola regular deve adaptar-se a todos e a cada um dos alunos, munindo-se de equipamentos especiais de compensação, adaptações materiais, adaptações curriculares, condições especiais de matrícula; condições especiais de frequência, condições especiais de avaliação, certificação e adequação na organização de classes ou turmas e apoio pedagógico acrescido. A escolarização, através do ensino especial, encontrava-se também aqui contemplada.

Por seu lado, os autores Hallahan e Kauffman referidos por (Moura, 1998) salientam que os alunos com NEE inseridos em turmas especiais não obtêm um aproveitamento superior àquele que obtêm nas classes regulares, onde as interações com os pares são mais ricas quer a nível cognitivo quer a nível do desenvolvimento pessoal e social. No entanto, se por um lado os defensores da inclusão total preconizam que as crianças com NEE devem frequentar a escola regular; pelo contrário, os defensores dos serviços de EE defendem que as pessoas portadoras de deficiências, por se constituírem uma minoria, devem ter direito à escolha da solução que acham preferível para si próprias ou para os seus educandos.

Como refere Moura (1998, pp. 22-23),

“Nesta perspetiva, pode parecer-lhes vantajosa a escolha de um ambiente mais protegido como é, geralmente, o das escolas especiais onde existe uma concentração de meios técnicos e humanos preparados para o atendimento de problemáticas específicas. Além do mais, a resistência da escola regular à integração de toda e qualquer “diferença”, muitas vezes por causa da impreparação do pessoal docente mas também por causa da pressão da avaliação externa do seu desempenho, dificultam, muitíssimo, a aceitação de casos mais severos (Oliveira, 1998). Em contrapartida, existe um argumento muito forte para a defesa da inclusão – é o de que as práticas pedagógicas congruentes são benéficas para todos os alunos”.

Porter (1994, p. 45) defende também que

“As boas práticas pedagógicas são apropriadas a todos os alunos, uma vez que todos os alunos têm aspetos fortes e estilos de aprendizagem individuais. Isto aplica-se a

---

<sup>3</sup> O Ministério da Educação: Estabelece o regime educativo especial aplicável aos alunos com necessidades educativas especiais.

alunos com necessidades educativas especiais e aos outros. Cada vez há uma maior evidência de que não necessitam de um número significativo de estratégias pedagógicas distintas. Podem precisar de mais tempo, de mais prática ou de uma abordagem com variações individualizadas, mas não de uma estratégia explicitamente diferente da que é utilizada com os outros alunos”.

Em Portugal, o Despacho Conjunto n.º 105/97<sup>4</sup> de 1 de Julho, fundamentando-se no modelo canadiano de “métodos e meios” (Porter, 1994), apontava, pela primeira vez, para uma filosofia de escola inclusiva. Entre outras orientações, definia o perfil e as funções dos professores de apoio educativo, designação que introduziu para substituir a de professor de EE, utilizada até então. Estes docentes, embora pertencessem administrativamente às escolas onde eram colocados por destacamento, dependiam pedagogicamente das equipas de coordenação de apoios educativos, constituídas por dois ou três professores colocados por concurso público. A reformulação deste documento, em 2005, alterou, de novo, para professores de EE a designação que o Despacho anterior (Despacho Conjunto n.º 105/97), tinha introduzido e assim os professores concorriam a agrupamentos de escola. Em 2006, a criação de um quadro de professores de EE veio introduzir novas alterações passando estes docentes a pertencer a um grupo de docência gerido pelo agrupamento de escolas onde são colocados por concurso público e, nalguns casos especiais, por destacamento, por um período mínimo de três anos. Estas medidas integram-se no quadro geral legislativo que tem sido produzido, de que os documentos relativos à autonomia das escolas; à gestão flexível do currículo; ao projeto educativo da escola e ao projeto curricular de turma; à organização dos estabelecimentos de ensino em agrupamentos verticais; ao apoio a alunos com dificuldades de aprendizagem e, muito recentemente, à educação especial, são alguns dos exemplos (Silva M. O., 2009).

Sob o ponto de vista legislativo, têm-se criado, em Portugal, condições para que todos os alunos, mesmo aqueles com problemáticas mais complexas (multideficiência, surdez, cegueira e perturbações do espetro do autismo), possam frequentar a escola regular. Nesse sentido, foram criadas Unidades de Atendimento para estes alunos, que se traduzem em salas de recursos para toda a escola. Estas unidades contêm uma equipa multidisciplinar composta por técnicos da área da saúde e da reabilitação, a partir de parcerias estabelecidas entre instituições, os agrupamentos de escolas e as equipas de

---

<sup>4</sup> O Ministério da Educação & Secretário de Estado da Administração Educativa: Estabelece o regime aplicável à prestação de serviços de apoio educativo, de acordo com os princípios consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo (p. 45).

coordenação de apoios educativos (enquanto estas existiram) as quais estão atualmente enquadradas legalmente pelo Decreto-Lei n.º 3/2008<sup>5</sup> de 7 de Janeiro, que as considera como uma das modalidades específicas de educação. Designadas como unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo e como unidades de apoio a alunos com multideficiência e com surdez ou cegueira congénita, são criadas, de acordo com este documento, por despacho do diretor regional de educação da respetiva direção regional de educação, por proposta do conselho executivo do agrupamento de escolas que pretende implementá-las, “ouvido o conselho pedagógico” respetivo (Decreto-Lei n.º 3/2008) (Silva M. O., 2009). Portanto, neste Decreto-Lei estão definidos os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo.

Face ao exposto, verifica-se ter sido notável a evolução da EE em Portugal, onde o modelo de escola inclusiva foi uma exigência e se impôs como cumprimento dos valores da democracia, justiça social, solidariedade e direito à educação para todos.

Com a Declaração de Salamanca , cujo tema de discussão foi NEE, assinada em 1994, surge o modelo de escola inclusiva, que defende que

“As crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades”;

“As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos”.

Assim, de acordo com a Declaração de Salamanca (1994) o princípio da escola inclusiva consiste na possibilidade que é conferida a todos os alunos de

“aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades” (UNESCO, 1994, pp. 11-12)

---

<sup>5</sup> O Ministério da Educação: Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo. Este diploma foi alterado em Diário da República, pela Lei n.º 21/2008, de 12 de Maio.

No contexto legislativo, os primeiros diplomas legais publicados pelo Ministério da Educação surgiram entre 1973 e 1974, visando a integração e educação das crianças e alunos deficientes. Posteriormente, foram implementadas várias iniciativas governamentais que contribuíram para uma evolução positiva da EE em Portugal.

A partir de 1997, com a publicação do Despacho n.º 105/97 de 1 de Julho, a inclusão escolar é uma realidade, no entanto, verificaram-se alguns desvios quanto às designações que os sucessivos Normativos foram adotando. O apoio educativo e os professores de apoio educativo, como a Declaração de Salamanca os definia e como eram designados no Despacho Conjunto n.º 105/97, deram lugar aos professores de EE e à EE, em consonância com a estruturação da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, em Março de 2007, em quatro Direções de Serviços, uma das quais é a Direção de Serviços de EE e de Apoios Socioeducativo (Silva M. O., 2009). De acordo com a *European Agency for Development in Special Needs Education* (2004 *apud* Silva M.O., 2009),

“O conceito de educação especial, conquanto que enquadrado num propósito de inclusão, como é o caso do DL 3/08, de 7/01, implica um subsistema dentro de um sistema e, nesse sentido, remete-nos para uma abordagem ‘*multitrackapproach*’, desviando-se da conceção anteriormente adotada, que vinha na linha seguida no âmbito da integração, a ‘*one track approach*’”.

Hoje em dia não basta ter uma escola pública, pois a escola deve ser para todos, pretendendo-se o prolongamento da permanência de todos (isto é, de cada um) na escola para aprender mais (a nível dos conhecimentos disciplinares e não-disciplinares) e, também, no plano das atitudes, das competências, dos valores, dos requisitos relacionais e críticos necessários à participação social e laboral. Pretende-se, também, que se faça tudo isso sem qualquer tipo de discriminação, isto é, sem deixar para trás ou de fora os que apresentam maiores dificuldades na aprendizagem. Esta realidade é bastante diferente da que prevalecia há apenas algumas décadas. Então, grande parte das instituições pós-escolares requeriam somente competências minimalistas para a maioria dos que iam à escola, que não eram todos. Satisfaziam-se com o domínio simples da leitura, da escrita, do cálculo matemático e do comportamento disciplinado. Nesse tempo podia-se abandonar a escola precocemente sem que tal implicasse especiais dificuldades de entrada na vida económica, De fora ficavam, sem que tal representasse um especial problema (o acesso ao trabalho não era um direito, mas apenas um dever de alguns), categorias excluídas em função de características estatutárias como, por exemplo, ser mulher ou deficiente.

Assim se compreende a razão, porque a primeira medida da reorganização da EE, agora consagrada no Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro, foi a clarificação dos destinatários, que apresentam necessidades diferentes dos alunos cujas dificuldades educativas derivam da descoincidência entre o capital social e cultural da família de origem e aquele que é requerido pela escola, e as crianças cujas dificuldades resultam de alterações em estruturas e funções do corpo com carácter permanente, que geram desvantagens face ao contexto e ao que este oferece e exige a cada um.

O Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, tem como fundamentação a qualidade de ensino orientada para o sucesso de todos os alunos através do desenvolvimento de uma escola inclusiva, consagrando princípios, valores e instrumentos fundamentais para a igualdade de oportunidades. Um sistema de educação inclusivo deve estruturar-se e desenvolver-se atendendo à diversidade de características das crianças e jovens, às diferentes necessidades ou problemas e, portanto, à diferenciação de medidas. O Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro, vem enquadrar as respostas educativas a desenvolver no âmbito da adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e participação, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente e das quais resultam dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social. São definidos os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular, cooperativo ou solidário, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo destes alunos.

## **2.2. Conceito de educação especial e de necessidades educativas especiais**

De acordo com Lopes (1997, pp. 34-35),

“A Educação Especial é uma atividade relativamente recente, que teve as suas origens, de forma sistemática, na segunda metade do séc. XIX e que, até aos anos sessenta do presente século, desenvolveu uma atividade de conhecimentos eminentemente práticos, de atuação marginal, que teve como consequência um carácter segregador”.

No que respeita às NEE, o Ministério da Educação (2005, pp. 50-51) refere que

“O termo Necessidades Educativas Especiais inclui alunos com capacidades de diferentes níveis, que demonstrem dificuldades na aprendizagem e cognição, comunicação e interação, nos aspetos físicos e sensoriais, e/ou comportamentais, emocionais e de desenvolvimento social”.

De acordo com a OCDE (*apud* ME, 2005, p. 2), as Necessidades Educativas Especiais são um “conceito operativo tripartido” nas seguintes categorias:

- Categoria A – Deficiências – abrange crianças com necessidades educativas especiais de etiologia orgânica ou biológica;
- Categoria B – Dificuldades – abrange crianças com NEE que aparentemente não têm causa orgânica, nem têm nenhum fator social em desvantagem (como por exemplos os sobredotados, crianças com dislexia, ou crianças com comportamentos problemáticos);
- Categoria C – Desvantagens – abrange crianças com NEE resultantes de agentes sociais, económicos, culturais ou linguísticos (por exemplo os imigrantes).

Relativamente à sua classificação, as NEE podem ser permanentes ou temporárias. As NEE permanentes implicam adaptações generalizadas dos processos escolares, durante parte ou todo o percurso escolar do aluno, coerentes e adaptados com as suas características (Correia, 1997).

Segundo a Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC), o conceito de NEE de carácter prolongado (permanente) aplica-se aos alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem e em contexto escolar, familiar ou comunitário, “provenientes da interação entre fatores ambientais (físicos, sociais e atitudinais) e limitações ao nível do seu funcionamento num ou mais domínios: sensorial (visão e audição); motor; cognitivo; comunicação, linguagem e fala; emocional e personalidade”. Quanto às NEE temporárias, pode-se dizer que exigem modificação parcial do processo escolar, adaptando-se às características do aluno, num determinado momento do seu desenvolvimento (Correia, 1997 *apud* Sousa M. L., 2011, pp. 17-18); abrangem os problemas ligeiros ao nível do desenvolvimento motor, percetivo e sócio emocional, e, ainda, problemas ligeiros relacionados com a aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo (Correia, 1997 *apud* (Sousa M. L., 2011)).

Portanto, os alunos com necessidades educativas especiais são provindos de limitações significativas ao nível da atividade e da participação, podendo afetar um ou

vários domínios de vida. Estas limitações podem derivar de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente, apresentando dificuldades ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social. Estas dificuldades implicam a mobilização de serviços especializados para promover o seu potencial de funcionamento biopsicossocial, exigindo a adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos, bem como tecnologias de apoio.

Em 1978, foi publicado o Warnock Report que trouxe um contributo fundamental no sentido da integração dos alunos com NEE. Este documento foca-se na aprendizagem escolar baseando-se na avaliação das características individuais dos alunos e a escola desempenha um papel muito importante como responsável pela ativação de medidas e recursos educativos especializados e ajustados a cada situação (Sanches & Teodoro, 2006).

Para Nielsen (1999), as crianças com NEE são quaisquer crianças que apresentem diferenças significativas em relação às suas potenciais capacidades de desempenho e os resultados realmente obtidos, realidade que determina a necessidade de receber apoios educativos especiais.

Para Bairrão (1998), o conceito de NEE diz respeito aos alunos que exigem recursos ou adaptações especiais no processo de ensino aprendizagem, isto é, necessitam de medidas de EE por manifestarem dificuldades ou incapacidades que se refletem numa ou mais áreas de aprendizagem. Ou seja, estas dificuldades de aprendizagem manifestam-se quando a criança não consegue aprender de forma significativa ou sofre de uma incapacidade que a impede ou lhe dificulta o uso das instalações educativas geralmente utilizadas pelos outros alunos (Jiménez, 1993).

As crianças com NEE necessitam de uma educação especializada e de serviços de apoio personalizados, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e socioemocional. Torna-se essencial proporcionar às crianças um desenvolvimento pleno das suas capacidades, através de uma educação especializada que difere de acordo com as necessidades específicas de cada uma (Fonseca V. , 1999); (Correia, 1997).

Para que o acesso de todos os alunos à escola regular seja de qualidade são, de facto, necessários recursos, que, no caso de deficiências graves, podem ter de ser consideráveis.

Segundo Correia (2003), os alunos com Necessidades Educativas Especiais devem beneficiar de serviços de apoio especializado, os quais abrangem os serviços educacionais

especializados através de um professor de EE e de todos os apoios que o aluno necessitar, por exemplo ao nível de transporte e alimentação, terapia da fala, fisioterapia, terapia ocupacional, psicologia, serviços escolares de saúde, meios tecnológicos, entre outros. Neste sentido, a atitude do professor influencia a forma como os alunos acolhem um colega com Necessidades Educativas Especiais (Nielsen J. , 2000); (Rief & Heimburge, 2000); (Correia, 2003). Segundo a opinião do autor, o professor deve ser um modelo para os alunos, gerando um genuíno entusiasmo para aprender de diversas maneiras, principalmente na maneira como se dirige e se refere aos alunos que têm NEE.

De seguida, salientam-se estratégias importantes a este nível da sensibilização à diversidade, nomeadamente:

- Apresentar informação sobre o aluno com NEE, destacando os aspetos essenciais para que ele seja bem sucedido (Iverson, 1999);
- Destacar as semelhanças, as competências e as potencialidades em vez dos deficits, ou seja, mostrar que “as capacidades e potencialidades do ser humano são muito mais poderosas e determinantes do que as suas incapacidades e limitações” (Vieira & Pereira, 1996);
- Dar a conhecer aos alunos que todos nós temos áreas mais fortes e áreas mais fracas e que o facto de sermos diferentes uns dos outros acaba por nos engrandecer a todos;
- Realçar as áreas mais fortes do aluno que tem NEE e de outros que já experimentaram o insucesso escolar;
- Dar a conhecer à turma biografias de indivíduos com NEE que ultrapassaram a sua condição e alcançaram sucesso, como é o caso de Thomas Edison, Albert Einstein, Stevie Wonder, George Bush, Tom Cruise, Cher e Whoopi Goldberg (Nielsen J. , 2000);
- Desenvolver um conjunto de interações positivas entre os alunos, através de estratégias de aprendizagem cooperativa, jogos, projetos, criando assim um ambiente onde todos se sintam seguros, confiantes e apreciados;
- Fazer simulações de problemas cognitivos (caso se situem a esse nível as limitações do aluno com NEE inserido na turma), proporcionando um diálogo sobre as dificuldades e as barreiras que cada um dos alunos terá encontrado, sobre a vontade de desistir, sobre a preocupação com aquilo que os outros podem pensar sobre nós e sobre o facto de necessitarmos de ajuda (Correia, 2003).

## **Capítulo 3 - Atraso de desenvolvimento global psicomotor (ADPM)**

### 3.1. O atraso de desenvolvimento global psicomotor

O termo desenvolvimento é utilizado para referenciar o processo evolutivo biológico, psicológico e social, que decorre entre o nascimento e a idade adulta. Para Castelo & Fernandes (2009 *apud* Oliveira, 2012, p. 8) “o desenvolvimento adequado pressupõe a interação entre fatores genéticos e ambientais. É, por isso, um processo complexo dinâmico, assente na maturação neurobiológica e em correlação contínua com aspetos psicológicos e sociais”. Segundo Oliveira *et al* (2012) as alterações de desenvolvimento podem ser agrupadas em três tipos, designadamente:

- Atraso de desenvolvimento – diferença entre a idade cronológica da criança e a idade associada às aquisições evidenciadas;
- Dissociação – desfasamento significativo entre as diferentes áreas de desenvolvimento (e.g. criança com paralisia cerebral);
- Desvio – aquisição não sequencial de competências (e.g. criança com linguagem expressiva superior à compreensão), as vezes motivada por alterações neurológicas.

Oliveira e colegas (Oliveira, Rodrigues, Venâncio, Saraiva, & Fernandes, 2012) sublinham também os fatores biológicos e ambientais que podem culminar em alterações de desenvolvimento (ver tabela 2).

**Tabela 2** - Fatores de risco de alterações do desenvolvimento

<b>Fatores biológicos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Peso ao nascimento inferior a 1,5Kg e gestação inferior a 34 semanas;</li><li>• Asfíxia perinatal;</li><li>• Peso inferior a idade gestacional;</li><li>• Índice de Apgar inferior a 3 aos 5 minutos e evidência de disfunção neurológica;</li><li>• Evidência clínica de anomalias do SNC;</li><li>• Necessidade de ventilação mecânica;</li><li>• Hiperbilirrubinemia inferior a 20 mg em recém-nascidos com termo completo;</li><li>• Doença genética, metabólica ou dismorfismos, pessoais ou com antecedentes familiares;</li><li>• Infecções congénitas;</li><li>• Meningite / sépsis;</li><li>• TCE grave.</li></ul>
---------------------------	---

<b>Fatores ambientais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Situação de pobreza familiar;</li> <li>• Pais com patologia psiquiátrica (esquizofrenia, depressão grave);</li> <li>• Pais alcoólicos ou toxicodependentes;</li> <li>• Pais com défice sensorial significativo;</li> <li>• Pais com défice cognitivo;</li> <li>• Pais com perturbações antissociais;</li> <li>• Falta de estruturas de apoio social e familiar;</li> <li>• Sinais de negligência e maus-tratos à criança/irmãos;</li> <li>• Famílias com outras crianças institucionalizadas;</li> <li>• Crianças institucionalizadas, separação prolongada da criança.</li> </ul>
---------------------------	---

**Fonte:** Adaptado de Oliveira *et al* (2012, p. 9).

Para Silva e Albuquerque (2011) o significado do termo atraso de desenvolvimento, a sua operacionalização e o conhecimento dos domínios que leva ao diagnóstico de atraso de desenvolvimento da criança são aspetos importantes. O reconhecimento da condição de atraso de desenvolvimento constitui um critério de elegibilidade da criança na área de intervenção precoce em vários países, inclusive em Portugal (Despacho conjunto n.º891/99 de 19 de Outubro), (Silva & Albuquerque, 2011). De acordo com a legislação, a seleção dos casos para a intervenção precoce é realizada pela equipa de intervenção direta (médicos, educadores, psicológicos, assistentes sociais, enfermeiros, etc.) (Silva & Albuquerque, 2011, p. 58). Tal como sublinha McConnell (1998 *apud* Silva & Albuquerque, 2011) nos casos em que a criança não adquire as competências desenvolvimentais associadas à sua faixa etária, não sendo resultado de um diagnóstico específico (ou qualquer outra condição), habitualmente descreve-se a criança como tendo um atraso de desenvolvimento. Todavia, esta pode não apresentar efetivamente uma perturbação do desenvolvimento, já que se inclui no grupo de crianças com atraso de desenvolvimento, todas aquelas que não têm diagnóstico, independentemente do grau ou do tipo de dificuldades que apresentem (Silva & Albuquerque, 2011).

Em particular, o ADPM resulta de um funcionamento cognitivo subnormal (Oliveira *et al*, 2012). Evidencia-se por um atraso significativo em vários domínios do desenvolvimento, designadamente ao nível da linguagem, cognição, atividades de vida diária, motricidade, competências sociais, etc. (Semedo, 2012). Holtzapfel (2006) explica que existem dois significativos fatores que estão correlacionados com os distúrbios de leitura e escrita, ou seja, um atraso na metamorfose das forças do crescimento, que seriam as forças formativas, e um atraso na intervenção do Eu, ambos ocorrendo durante o

desenvolvimento infantil. O que o autor quer explicar, é que não se trata de um distúrbio isolado da faculdade de ler e escrever, mas sim de um problema do desenvolvimento que atinge a criança na sua totalidade.

Para Molofsky e Gold (1988 *apud* Silva & Albuquerque, 2011) o atraso global de desenvolvimento consiste num atraso, deficiência ou regressão na aquisição de aprendizagens adequadas a uma faixa etária. Já Shevell *et al.* (2003 *apud* Silva & Albuquerque, 2011) definem o ADPM como um atraso significativo em duas ou mais áreas do desenvolvimento, sendo que é um termo restrito aos sujeitos com idade inferior aos 5 anos.

Em termos clínicos, ADPM caracteriza-se por um atraso significativo em dois ou mais domínios do desenvolvimento infantil (Oliveira *et al.*, 2012).

O Manual do Ministério da Educação – “A Criança Diferente” – (Ministério da Educação, 1987, p. 57) refere que estas “características vão refletir-se na comunicação, na socialização, na autonomia, na consciência de si própria, na compreensão e resolução de problemas”.

As crianças com ADPM geralmente enfrentam dificuldades em situações que exigem uma compreensão mais complexa (e.g. várias informações em simultâneo) e/ou pensamento abstrato. O seu pensamento é menos flexível, sendo que tendem a utilizar menos palavras e conceitos para memorizar, pensar e comunicar as suas experiências. Estes défices potenciam problemas de adaptação ao longo da vida e refletem-se em comportamentos inadequados à sua idade cronológica. O atraso no desenvolvimento intelectual diverge, sendo que a criança pode apresentar capacidades mentais ligeiramente diminuídas e outras gravemente diminuídas.

Em pediatria, o ADPM é a

“segunda causa mais comum de perturbação neurológica, logo a seguir à epilepsia. O termo ADPM é comumente reservado à criança com idade inferior ou igual a cinco anos. A criança com ADPM é aquela que apresenta atraso em alcançar os marcos do desenvolvimento, face ao esperado para a idade cronológica, em duas ou mais áreas do desenvolvimento” (Oliveira, Rodrigues, Venâncio, Saraiva, & Fernandes, 2012, p. 5).

O ADPM é estabelecido através de incapacidades, de início, precoces, e resulta de um funcionamento intelectual subnormal, com origem durante o período de

desenvolvimento como consequência de múltiplas causas, nomeadamente a agressão perinatal ou erros genéticos. Este distúrbio do neuro desenvolvimento apresenta

“uma prevalência de aproximadamente 3% no mundo ocidental, variando consoante a gravidade (avaliado em termos de quociente de inteligência (QI), 2,5% para um QI <70 e 0,5% para um QI <50). Esta patologia constitui um problema de saúde não resolvido com um grande impacto socioeconómico, bem como na vida da pessoa afetada e respetiva família” (Oliveira *et al.*, 2012, p. 5).

No entanto, Oliveira e colegas salientam ainda, que além do custo financeiro inerente à problemática, existe também o impacto emocional e social na vida familiar (pais e irmãos sujeitos a um stress crónico) quer devido à estigmatização social, quer à dependência constante a longo prazo e necessidade de adaptação a uma realidade diferente da imaginada (Oliveira *et al.*, 2012, p. 5).

### **3.2. Caraterização**

A ADPM é uma entidade heterogénea tanto quanto à sua etiologia como perfil fenotípico (Ferreira J. , 2004). Quanto à prevalência estima-se uma percentagem entre 1 e 3% em crianças com idade inferior a 5 anos (Ferreira J. , 2004). Define-se por atraso significativo o que se situa 2 padrão abaixo da média das crianças da mesma idade (Ferreira J. , 2004).

Os resultados das escalas de Wechsler (WPPSI, WISC, WAIS) evidenciam um QI igual ou inferior a 70. Hoje em dia, um atraso mental grave corresponde a um QI inferior a 50 e um atraso mental ligeiro apresenta um QI entre 50 e 69 (Ferreira J. , 2004).

### **3.3. Diagnóstico**

O diagnóstico do ADPM é um processo que exige variadas avaliações ao longo do tempo. A heterogeneidade de critérios ou a ausência deles, na opinião de Silva e Albuquerque (2011), pode ser influenciada pela variabilidade do desenvolvimento infantil

e pela associada plasticidade cognitiva, emocional e comportamental da criança. Esta conjuntura faz com que a avaliação pré-escolar seja mais complexa do que as avaliações direcionadas a outras faixas etárias.

Segundo Oliveira *et al.* (2012, p. 6)

*“A decisão de investigar uma criança (ou adulto) com ADPM (...) implicará uma escolha criteriosa e a compreensão da utilidade de cada teste. O conhecimento da causa do ADPM (...) é importante para uma orientação clínica adequada, para o prognóstico, e para um aconselhamento genético apropriado à família. No mundo ocidental, esta patologia é o motivo mais frequente para referência a uma consulta de genética”.*

Ferreira (2004) refere que a avaliação clínica do ADPM deve considerar dois níveis, que são importantes para o acompanhamento e terapêutica prescrita:

- Diagnóstico etiológico – que pode ser complementado pelo recurso a vários tipos de avaliações e exames;
- Diagnóstico descritivo – caracterização do quadro clínico.

O autor considera que é essencial detalhar os défices e limitações das competências da criança, bem como averiguar a etiologia associada. Em particular, o diagnóstico descritivo revela-se importante devido à heterogeneidade de quadros clínicos, amplamente determinados como atraso de desenvolvimento (Ferreira J. , 2004). Por conseguinte, o diagnóstico descritivo deve abranger os seguintes domínios:

- Capacidades cognitivas e do comportamento adaptativo;
- Fatores etiológicos e da patologia orgânica associada;
- Aspectos comportamentais, psicológicos e emocionais;
- Condições ambientais e sociofamiliares.

O diagnóstico etiológico é de difícil determinação, dado que as causas para o ADPM são numerosas e diversificadas (Ferreira J. , 2004). Contudo este nível de diagnóstico é fundamental para distinguir o tipo de atraso (Ferreira J. , 2004):

- Atraso na aquisição de competências normais de desenvolvimento;
- Regressão ou perda de aquisições.

A anamnese e exame objectivo são duas metodologias utilizadas no diagnóstico etiológico.

Numa primeira instância cabe ao médico de família da criança estabelecer o diagnóstico, ou seja fazer o reconhecimento do ADPM. Contudo, não se pode negligenciar o papel dos pais e educadores neste contexto (Ferreira J. , 2004).

No entanto, estabelecer o diagnóstico de um ADPM pode constituir um difícil desafio, pois a grande variação nas aquisições entre crianças normais pode tornar difícil a detecção de alterações subtis mas com significado. Por outro lado, o receio dos pais em relatar as suas preocupações quanto ao desenvolvimento dos filhos e uma inibição do clínico em confrontá-los com a realidade da existência de um atraso podem levar ao erro de considerar todas as alterações como uma variação do normal e confiar exageradamente que elas desapareçam com a idade (Ferreira J. , 2004).

Neste caso de diagnóstico inicial, Ferreira (2004) revela que é mais eficaz considerar a avaliação do desenvolvimento infantil como uma vigilância contínua do que um procedimento de rastreio a ser efetuado numa consulta específica a uma determinada idade, do mesmo modo que a informação acumulada na evolução do peso, crescimento e perímetro craniano é muito mais rica do que a medição destes parâmetros numa altura isolada. Portanto, esta vigilância deve incluir a monitorização de várias áreas do desenvolvimento (motricidade grossa<sup>6</sup> e fina, linguagem, cognição e competências sociais). Muitas destas alterações, como é o caso das “perturbações da linguagem, da atenção ou da empatia poucas vezes são diagnosticadas antes dos três a quatro anos e as perturbações específicas da aprendizagem como a dislexia ou discalculia, só depois da idade escolar” (Ferreira J. , 2004, pp. 703-704).

As tabelas 3, 4 e 5, apresentadas em seguida, resumem alguns dos sinais de alerta de um desenvolvimento fora do dito “normal” segundo a idade da criança e a área afetada (com base em Ferreira, 2004, pp. 704-705).

**Tabela 3 - Motricidade grosseira<sup>7</sup> e motricidade fina: sinais de alerta por idade**

<b>Motricidade grosseira</b>	
4 ½ meses	Não puxa para se sentar, com a cabeça alinhada com o corpo
5 meses	Não rebola
9 meses	Não fica sentado sem apoio

<sup>6</sup> Atualmente designada por global ou ampla.

<sup>7</sup> Atualmente designada por global ou ampla.

10 meses	Não fica de pé com apoio
15 meses	Não anda sem apoio
2 anos	Não sobe ou desce escadas
2 ½ anos	Não salta
3 anos	Não pedala no triciclo
4 ½ anos	Não salta ao “pé-coxinho”
5 anos	Não é capaz de andar pé-ante-pé numa linha reta
<b>Motricidade fina</b>	
3 ½ meses	Persistência do reflexo de preensão
4-5 meses	Não segura a roca; não junta as mãos na linha média
8 meses	Não transfere os objetos de uma para a outra
10-11 meses	Ausência de pinça dedos-polegar
15 meses	Não põe ou tira de uma caixa
20 meses	Não tira meias ou luvas sem ajuda
2 anos	Não faz torre de 5 cubos ou não rabisca
2 ½ anos	Não volta a página de um livro
3 anos	Não faz torre de 8 cubos ou não esboça uma linha reta
4 anos	Não faz torre de 10 cubos ou não copia um círculo
4 ½ anos	Não copia uma cruz
5 anos	Não constrói uma escada com cubos ou não imita um quadrado

**Fonte:** Adaptado de Ferreira (2004, p. 704).

**Tabela 4 - Linguagem: sinais de alerta por idade**

<b>Linguagem</b>	
5-6 meses	Não palra
8-9 meses	Não diz “da” ou “ba”
10-11 meses	Não diz “dada” ou “baba”
16 meses	Não produz palavras únicas
2 anos	Não faz frases de duas palavras
2 ½ anos	Não usa pelo menos um pronome pessoal
3 ½ anos	Não fala de modo inteligível
4 anos	Não compreende preposições
5 anos	Não utiliza a sintaxe correta em frase curtas

**Fonte:** Adaptado de Ferreira (2004, p. 704).

**Tabela 5 - Cognição e competências psicossociais: sinais de alerta por idade**

<b>Cognição</b>	
2-3 meses	Não faz sentir necessidades
6-7 meses	Não procura o objeto caído
8-9 meses	Não se interessa por fazer “cu-cu”
12 meses	Não procura o objeto escondido
12-15 meses	Não aponta
15-18 meses	Não se interessa por jogos de causa e efeito
2 anos	Não categoriza semelhanças (por exemplo, animais, veículos, etc.)
3/5 anos	Não sabe nome próprio e apelido
4 anos	Não sabe escolher entre a maior e a menor de duas linhas
4 ½ anos	Não sabe contar
5 anos	Não sabe as cores nem qualquer letra

5 ½ anos	Não sabe o seu próprio aniversário ou a morada
<b>Psicossocial</b>	
3 meses	Não tem sorriso social
6-8 meses	Não ri numa situação apropriada
10 meses	Não estranha
1 ano	Não se consola, não aceita “mimos”
2 anos	Agride sem provocação; sem contacto ocular nem interação com crianças e adulto
3-5 anos	Não brinca com as outras crianças; desafia a obediência

**Fonte:** Adaptado de Ferreira (2004, pp. 704-705).

Em termos físicos, as crianças com ADPM, além de baixa estatura, poderão apresentar ligeiras disformidades ou anomalias na face, pavilhões auriculares, no cabelo, genitais, mãos e pés, visão e nos sistemas cardiovascular, gastrointestinal, renal, osteoarticular, etc.

A avaliação do ADPM pode ser auxiliada por vários instrumentos utilizados na área do desenvolvimento infantil, destacando-se por exemplo (Oliveira *et al.*, 2012):

- Escala de Avaliação de Competências no Desenvolvimento Infantil - *Schedule of Growing Skills II (SGS II)*: escala de rastreio, aplicada entre os 0 e os 5 anos de idade, que avalia o nível de desenvolvimento da criança (em meses) em 10 áreas (controlo postural passivo, controlo postural ativo, locomoção, manipulação, visão, audição e linguagem, fala e linguagem, interação social, autonomia pessoal e cognição), identificando-se as áreas fortes e fracas;
- Escala de Desenvolvimento Ruth Griffiths: escala que avalia o nível de desenvolvimento psicomotor dos 0 aos 8 anos de idade, através de subescalas (locomoção, pessoal-social, audição e linguagem, coordenação olho-mão, realização e raciocínio--prático). Os resultados são traduzidos em quocientes, os quais podem ser calculados em percentis, possibilitando comparar o desempenho da criança relativamente à população geral;
- Escala de Comportamento Adaptativo Vineland: consiste numa entrevista semi-estruturada direcionada aos pais/cuidadores de crianças entre os 0 e os 18 anos de idade, com ou sem deficiência global. Esta escala avalia o comportamento adaptativo com recurso a 4 domínios, sendo eles comunicação, autonomia, socialização e motricidade. Tal como na escala anterior, os resultados podem ser convertidos em percentis.

- Escalas de inteligência de Wechsler: são as mais utilizadas dado que avaliam o funcionamento intelectual global em idade pré-escolar e primária (WPPSI-R), em crianças (WISC-III) e em adultos (WAIS-III). Os resultados são a três níveis: Quociente Intelectual Verbal (QIV), Quociente Intelectual de Realização (QIR) e Quociente Intelectual Escala Completa (QIEC).

O diagnóstico do ADPM é de difícil concretização por várias razões, uma das quais é o receio dos pais em aceitar e descrever a situação do seu filho e, por outro lado, o receio do médico em confrontar os pais com a situação dos seus filhos. Segundo Ferreira (2004, p. 709)

“A urgência em chegar a um diagnóstico preciso, aliada à especificidade deste diagnóstico diferencial, exige que estas crianças sejam precocemente orientadas para uma consulta especializada de neurologia pediátrica (...) Quando a história pessoal ou familiar ou o exame objetivo fornecerem uma orientação para o diagnóstico, podem estar indicados alguns exames ou investigações complementares para o confirmarem dependendo do caso específico”.

O diagnóstico tende a ser ineficaz quando resulta de um procedimento de rastreio, ou seja, de uma consulta específica, que privilegia a idade, a evolução do peso, o crescimento, o perímetro craniano etc. Portanto, deve existir um esforço no sentido de detetar alterações no desenvolvimento o mais cedo possível através da intervenção precoce, apesar de a maioria dos problemas cognitivos se detetarem apenas com a entrada para a escola (dislexia, discalculia, entre outros). Esta intervenção irá ajudar as crianças e as famílias a encontrarem um equilíbrio justo de expectativas e de estimulação adequada (Ferreira, Dias, & Santos, 2006, p. 63).

### **3.4. A investigação sobre o ADPM**

Silva e Albuquerque (2011) confirmaram no seu estudo a lacuna existente no âmbito da delimitação teórica do termo atraso de desenvolvimento. Prevaecem na prática variadas conceções e definições, tendencialmente generalistas e abrangentes (Silva & Albuquerque, 2011). Riou *et al.* (2009 *apud* Silva & Albuquerque, 2011) verificaram no seu estudo que crianças com atraso do desenvolvimento podem evidenciar resultados muito diferenciados

em testes de avaliação do funcionamento intelectual. Já Tervo (2003) salienta que 2 a 3 crianças em 100 sofrem de um atraso de desenvolvimento, com um QI inferior a 55.

Estudos populacionais revelam que o ADPM é mais comum no sexo masculino, “principalmente devido ao grande número de casos de déficit intelectual ligado ao cromossoma X” (Oliveira *et al.*, 2012, p. 5). Ainda no âmbito da investigação etiológica, os estudos evidenciam a existência de quatro fases: i) anamnese pré, peri e pós natal; ii) antecedentes familiares; iii) árvore genealógica e iv) exame físico (somatometria, exame neurológico, a pele e a procura de dismorfias e malformações) (Ferreira J. , 2004).

Pilz e Schermann (2007, pp. 63-64) desenvolveram uma investigação sobre a relação da prevalência do atraso no desenvolvimento neuropsicomotor com fatores ambientais, biológicos e competência materna, em crianças com idade inferior a 6 anos residentes no município de Canoas. Com recurso a uma análise multivariada, verificaram que os fatores associados à suspeita de atraso no desenvolvimento são:

- Baixo rendimento familiar;
- Gestação materna com intervalo interpartal inferior a 18 meses;
- Mães sem o apoio dos pais da criança.

Os resultados corroboram a necessidade de implementação de programas de gestão da economia familiar; de educação em saúde e planeamento familiar (Pilz & Schermann, 2007). A pobreza aumenta a vulnerabilidade da criança:

- Subnutrição, privação social e desvantagem educacional (Zimmerman & Arunkumar, 1994 *apud* Pilz & Schermann, 2007);
- Conflitos entre pais, com efeito directo na relação com a criança (Hutz, Koller & Bandeira, 1996 *apud* Pilz & Schermann, 2007).

Hutz, Koller e Bandeira (1996 *apud* Pilz & Schermann, 2007) referem que a “miséria económica” pode desencadear “miséria afetiva”, comprometendo o desenvolvimento da criança. Quanto à competência materna, a maioria dos estudos dedicados ao desenvolvimento infantil contemplam a interação mãe-criança, dada a influência exercida no desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança (Bowlby, 1898 *apud* Pilz & Schermann, 2007; Brazelton, 1988 *apud* Pilz & Schermann, 2007; Klaus & Kennell, 2000 *apud* Pilz & Schermann, 2007). No estudo de Pilz e Schermann (2007, pp. 63-64) a

competência materna engloba a rede de apoio, satisfação marital, saúde materna e as próprias características da criança. Quando o pai (parceiro) garante apoio emocional à mãe, contribui para um clima harmonioso e saudável, no qual a criança se desenvolve de forma saudável (Klaus & Kennell, 2000 *apud* Pilz & Schermann, 2007; Stern, 1997 *apud* Pilz & Schermann, 2007).

Mary Sheridan (Sheridan, 1984, p. 64) foi uma das investigadoras pioneiras que se dedicou à problemática da prevenção e detecção precoce dos problemas de desenvolvimento, criando escalas de vigilância que são largamente utilizadas.

Lampreia (1985, pp. 64-65) realizou um estudo de revisão sobre os diversos programas que visam a prevenção do atraso de desenvolvimento, concluindo que eles podem ser agrupados em três tipos, de acordo com a intervenção aplicada e o contexto:

- Numa creche, sem o envolvimento da mãe;
- Numa creche/centro ou no domicílio, com o envolvimento da mãe;
- No domicílio, com o envolvimento da mãe.

Considerando o padrão da relação mãe-filho um fator importante para o desenvolvimento da criança, a intervenção deve partir das “prioridades, atitudes e habilidades dos pais” para um planejamento adequado das atividades (Bromwich, 1982 *apud* Lampreia, 1985, pp. 64-65). Os programas que contemplam um currículo de atividades podem revelar-se disfuncionais, sobretudo no caso em que a criança fica na creche, não ocorrendo modificação de comportamentos no seu ambiente natural (Lampreia, 1985, pp. 64-65). Por outro lado, as intervenções que envolvem a mãe devem garantir que não existem interrupções entre sessões de treino (Lampreia, 1985, pp. 64-65). A autora reforça, todavia, que a estimulação da criança pode integrar as rotinas da criança e não ser circunscrita à sessão/período do dia.

Rodrigues e Fonseca (2013, p. 65) analisaram o desenvolvimento neuropsicomotor de filhos de mães seropositivas (com uso de AZT) e de crianças não expostas ao vírus, verificando a ausência de diferenças estatisticamente significativas entre os grupos.

Nascimento e Piassão (2010, p. 65) no seu estudo avaliaram o desenvolvimento neuropsicomotor em lactentes institucionalizados, nas áreas postural, da coordenação óculo-motriz, da linguagem e social, verificando que 4 de 5 lactentes apresentaram atraso no desenvolvimento global. No decorrer das avaliações, os quocientes de desenvolvimento

melhoram O distanciamento de pessoas significativas e a institucionalização prolongada pode interferir, potencialmente, no desenvolvimento da criança (Boing & Crepaldi, 2004 *apud* Nascimento & Piassão, 2010, p. 65).

### **3.5. A intervenção no ADPM**

A primeira fase da intervenção médica nestas crianças consiste no seu reconhecimento. Sem descurar o papel dos pais e educadores, cabe ao médico que acompanha a criança a responsabilidade desta identificação, embora o diagnóstico seja um desafio difícil; isto porque, por um lado, existem variações nas aquisições das competências a adquirir pelas crianças e, por outro lado, algum receio dos pais em admitir algum atraso e, ao mesmo tempo, uma certa esperança que “desapareça com a idade”.

Torna-se assim mais eficaz considerar a avaliação do desenvolvimento infantil como uma vigilância contínua do que um procedimento de rastreio a ser realizado numa consulta específica em uma determinada idade. De referir que essa vigilância deve incluir a monitorização das várias áreas do desenvolvimento (embora nem sempre seja fácil diagnosticar perturbações da linguagem antes dos 3/4 anos), para que se possam identificar as perturbações mais graves numa idade precoce.

Apesar de muitas vezes não existir uma explicação para o atraso, a identificação precoce é sem dúvida uma importante ajuda para crianças e famílias encontrarem o equilíbrio justo de expectativas e de estimulação adequada.

O processo de intervenção precoce é dinâmico e envolve a articulação de todos os intervenientes, o que o torna bastante complexo pelas inúmeras informações e ações que têm de ser geridas.

A literatura aponta para uma prevalência considerável de crianças com ADPM. Neste sentido, as crianças com possível diagnóstico de ADPM devem ser identificadas e diagnosticadas corretamente para que possa ocorrer uma adequada intervenção (Blomquist, 2000 *apud* Sousa, 2011).

Para Oliveira *et al* (2012, p. 709)

“As causas do ADPM podem ser várias, desde complicações pré e perinatais (infecções, prematuridade, complicações obstétricas), pobreza e nível sociocultural baixo, outros fatores ambientais como a exposição a teratogéneos durante a vida intrauterina (sendo o álcool o mais frequente) e causas genéticas. Excluídas as causas

«não genéticas» (com uma contribuição importante de cerca de 20-40%), algumas das quais podem ser prevenidas, a maioria das situações de ADPM tem uma origem genética. Esta tanto pode resultar de anomalias cromossómicas (micro ou submicroscópicas) como ser uma doença monogénica com transmissão Mendeliana, podendo então variar numa escala ampla de resolução isto é, desde alterações citogenéticas, mutações pontuais, até mesmo alterações epigenéticas”.

Verifica-se, portanto, que em função do quadro clínico apresentado pela criança, existe uma variedade de tratamentos à disposição. A intervenção deve iniciar-se com exames de carácter psicomotor, psicológico e neurológico. Todo o processo deve ser debatido com os pais, professores e terapeutas envolvidos com a criança.

Os profissionais de saúde e de educação deviam estar sensibilizados para os impactos da ADPM na qualidade de vida da criança, possuindo formação e informação sobre a síndrome. A literatura na área prevê que cerca de 2% da população infantil têm necessidade de diagnóstico, informação e algum tipo de intervenção, já antes de iniciar a escola.

Podemos, então, concluir que o diagnóstico de ADPM necessita de uma análise mais aprofundada, pois os sintomas que apontam para o seu diagnóstico podem ser identificados, sendo de realçar, que os mesmos são mais evidentes quando as crianças se encontram em atividades de grupo. Apesar dos efeitos benéficos do tratamento por estimulação terem sido demonstrados em casos graves de ADPM, há falta de evidências sobre os efeitos de outros tratamentos em idade pré-escolar (Blomquist, 2000 *apud* Sousa, 2001, pp. 26-28).

## Capítulo 4 – A discalculia

#### 4.1. Definição

Segundo Weinstein (2011), no código internacional de doenças (CID 10, 1992), os transtornos de aprendizagem

“(…) são transtornos nos quais os padrões normais de aquisição de habilidades são perturbados desde os estágios iniciais do desenvolvimento. Eles não são simplesmente uma consequência de uma falta de oportunidade de aprender nem são decorrentes de qualquer forma de traumatismo ou de doença cerebral adquirida. Ao contrário, pensa-se que os transtornos originam-se de anormalidades no processo cognitivo, que derivam em grande parte de algum tipo de disfunção biológica” (CID 10, 1992, 236, *apud* Weinstein, 2011, p.1)

Nestes transtornos de aprendizagem existe uma “condição perseverante que afeta a aquisição das habilidades matemáticas” que tem sido denominada discalculia (Department for Education and Skills, 2002 *apud* Weinstein, 2011, p. 1; Chinn, 2007 *apud* Weinstein, 2011, p. 1) e é bastante heterogênea, como nos mostrou Kosci em 1974.

A literatura especializada nesta área ainda busca um melhor entendimento e explicação da discalculia, no entanto, nos últimos anos foram realizados grandes avanços, particularmente graças a pesquisas de Butterworth (2005, p. 69), Chinn (2007), entre outros. A prevalência da discalculia de acordo com a literatura varia entre 3 e 11% e, naturalmente, depende da amostra selecionada mas, usualmente, é tida como 5%. A partir de pesquisas envolvendo a aquisição do conceito de numerosidade em seres humanos e animais, Dehaene (1997) propôs que o desenvolvimento de um “senso numérico” ou de uma habilidade simbólica para números é muito precoce nos seres humanos. Há evidências de atividade elétrica cerebral em lactentes de 3 meses, em reação à mudança do número e da identidade dos objetos (Izard, Dehaene-Lambertz, & Dehaene, 2008, p. 79). Uma disfunção nesta habilidade ou senso numérico seria o cerne da discalculia (Weinstein, 2011).

O termo discalculia deriva dos conceitos *dis*, que significa desvio, e *calcolare*, que significa calcular ou contar, ou seja, é “um distúrbio de aprendizagem que interfere negativamente com as competências de matemática de alunos que, noutros aspetos, são normais” (Rebelo, 1998, p. 230). Assim, trata-se de uma patologia ou desordem neurológica que é específica e que afeta a habilidade de uma pessoa compreender e manipular números (Filho, 2007, p. 69).

Portanto, do ponto de vista etimológico, o termo discalculia encontra a sua origem em duas palavras – *dýs* e *calcularre* –, que significa dificuldade ao calcular. Conforme Novaes (2007, p. 69) a palavra *dýs* deriva do grego, podendo ser traduzida para português no termo *mal* e a palavra *calcularre* deriva do latim, significando *contar*, pelo que em conjunto estes termos significam *contar mal*. Este termo é usado frequentemente para se reportar à inabilidade de executar operações matemáticas ou aritméticas. A palavra discalculia vem do grego (*dis*, mal) e do Latim (*calcularre*, contar) formando: *contando mal*.

De acordo com Belleboni (*apud* Garcia, 1998), a discalculia é uma dificuldade de aprendizagem evolutiva, que não causa lesão, não é causada por nenhuma deficiência mental, déficits auditivos nem pela má escolarização. As crianças que apresentam esse tipo de dificuldade realmente não conseguem entender o que é pedido nos problemas propostos pelos professores.

A discalculia apresenta-se como uma má formação neurológica que provoca transtornos na aprendizagem relacionada com números, operações matemáticas, dificuldade em entender os conceitos matemáticos, a aplicação da matemática no cotidiano e na sequenciação numérica. É normal que as crianças que possuem tal distúrbio, apresentem sinais como dificuldade com tabuadas, ordens numéricas, dificuldades em posicionar os números em folha de papel, dificuldade em somar, subtrair, multiplicar e dividir, dificuldade em memorizar cálculos e fórmulas, dificuldade em distinguir os símbolos matemáticos, dificuldade em compreender os termos utilizados. Algumas das dificuldades ainda existentes em pessoas com discalculia são também caracterizadas na dislexia, distúrbio que apresenta dificuldade em ler, escrever e soletrar, pois a pessoa com necessidades educativas especiais possui dificuldade em interpretar o enunciado dos exercícios e dos conceitos matemáticos.

A discalculia já pode ser evidenciada a partir da pré-escola, quando a criança tende a ter dificuldades em compreender os termos já utilizados, como igual ou diferente. Porém somente após a introdução de símbolos e conceitos mais específicos é que o problema se acentua e, aí sim, já pode ser diagnosticado. No sentido de melhor diagnosticar e resolver, existem métodos que podem facilitar a vida dessas pessoas quando necessitam da matemática. Para melhorar o seu desempenho, o professor deve permitir que o indivíduo utilize tabuada, calculadora, cadernos quadriculados e elaborar exercícios e provas com

enunciados mais claros e diretos. Ainda pode estimular o indivíduo passando trabalhos de casa com exercícios repetitivos e cumulativos (Cabral, 2011).

Para Bombonato e Maluf (2006), a discalculia apresenta-se como uma imaturidade das funções neurológicas ou uma disfunção sem lesão, apresentando dificuldades.

Segundo Garcia (1998), as dificuldades podem estar ligadas à discalculia, um transtorno de aprendizagem causado por má-formação neurológica que se manifesta como uma dificuldade da criança para realizar operações matemáticas, classificar números e colocá-los em sequência.

De acordo com Ciasca (2003), as dificuldades de aprender são mais frequentes em meninos do que em meninas, na proporção de 6 por 1. A explicação fundamenta-se no facto de que nos meninos existem menos microgiros no cérebro do que nas meninas, receberiam dos pais a dificuldade em aprender e em virtude de maiores habilidades demonstradas pelas meninas em provas neuropsicológicas relacionadas com a coordenação motora, nas provas de ordem verbal e nas características de aquisição da linguagem.

Segundo dados estatísticos, a maior parte dos alunos revela problemas nesta disciplina, pois muitos não compreendem os enunciados dos problemas, outros demoram muito tempo a perceber se precisam de somar/dividir/multiplicar e alguns não conseguem concluir uma operação aparentemente simples. Deste modo, é de salientar que estas dificuldades podem não estar associadas a fatores como a preguiça/desmotivação/desinteresse, mas relacionadas com a discalculia (Coelho, 2012).

Um aspeto fundamental por parte do professor é estar atento à trajetória da aprendizagem do aluno em causa, principalmente quando ele apresentar símbolos matemáticos malformados, demonstrar incapacidade de operar com quantidades numéricas, não reconhecer os sinais das operações, apresentar dificuldades na leitura de números e não conseguir localizar espacialmente a multiplicação e a divisão. É essencial que estas dificuldades sejam detetadas inicialmente pois, caso isso não aconteça, o desenvolvimento escolar da criança pode ficar comprometido, a qual, com medo de enfrentar novas experiências de aprendizagem adota comportamentos inadequados, tornando-se agressiva, apática ou desinteressada.

## 4.2. Causas

Existem vários estudos sobre as causas da discalculia nas suas diversas áreas, os quais passamos a citar.

Não existe uma causa única e simples que possa justificar o aparecimento da discalculia. Assim, os estudos efetuados nesta área são recentes e as conclusões não podem, ainda, ser generalizadas. No entanto, “têm sido feitas investigações em vários domínios, como a neurologia, a linguística, a psicologia, a genética e a pedagogia” (Silva M. C., 2008a, p. 72).

O desenvolvimento neurológico é caracterizado pelas diferentes funções do sistema nervoso que se vão estabelecendo ordenada, progressiva e cronologicamente, ou seja, cada nível etário de maturação corresponde ao desenvolvimento de novas funções (perceção, espaço-temporal, lateralidade, ritmo) resultantes de experiências que produzam estímulos adequados. Distinguem-se três graus de imaturidade neurológica que permitem a definição de graus de discalculia correspondentes (Romagnoli, 2008):

- Grau leve, quando a criança reage favoravelmente à intervenção terapêutica;
- Grau médio, que coexiste com o quadro da maioria dos que apresentam dificuldades específicas em matemática;
- Grau limite, quando se verifica a existência de uma lesão neurológica gerada por traumatismos que provocam um défice intelectual.

Ao nível do domínio da linguística, Cazenave (1972 *apud* por (Silva M. C., 2008b) define que a compreensão matemática é possível com a assimilação da linguagem, a qual tem um papel fundamental na evolução do intelecto de cada ser humano. Neste caso, um discalcúlico apresenta uma fraca elaboração do pensamento, défices na compreensão de relações e dificuldades na resolução de problemas e na sua representação gráfica.

Ao nível da psicologia, justifica-se que os indivíduos portadores de alterações psíquicas se tornam mais propensos a apresentar problemas de aprendizagem, pois o aspeto emocional interfere no controlo de determinadas funções, como é o caso da memória, da atenção e da perceção (Coelho, 2012).

Ao nível da genética fala-se na existência de um gene responsável pela transmissão dos transtornos ao nível dos cálculos. Embora existam registos significativos de

antecedentes familiares de crianças com discalculia que também apresentam dificuldades na matemática, os estudos de hereditariedade/genética precisam de um maior aprofundamento e comprovação científica (Coelho, 2012).

A pedagogia aponta a discalculia como uma dificuldade diretamente relacionada com os fenômenos que sucedem no processo de aprendizagem, como métodos de ensino desadequados, inadaptação à escola, entre outros (Coelho, 2012).

Recentemente estudaram-se as causas da discalculia em diversos domínios, que se apresentam em seguida:

- Neurológico: foi associada com as lesões ao supramarginal e os giros angulares na junção entre os lobos temporal e parietal do córtex cerebral;
- Déficits na Memória de Trabalho (Memória Operacional): *Adams e Hitch* discutem que a Memória de Trabalho é um fator principal na adição mental. Desta base, *Geary* conduziu um estudo sugerindo que a discalculia se dava por conta de um déficit da Memória de Trabalho. Entretanto, o problema é que as deficiências da Memória de Trabalho são confundidas com dificuldades de aprendizagem gerais. Assim os resultados de Geary não podem ser específicos da discalculia mas podem refletir um déficit de aprendizagem maiores;
- Pesquisas feitas por estudiosos de matemática mostraram aumento da atividade de EEG no hemisfério direito durante o processo de cálculo algorítmico. Há alguma evidência de déficits direitos do hemisfério na discalculia.

Para além de todas estas causas enumeradas, destacam-se também (Louredo, 2011, p. 73):

- Um quociente de inteligência baixo (menos de 70, embora as pessoas com o QI normal ou elevado possam também ter discalculia);
- Um estudante que tem um instrutor cujo método de ensinar a matemática seja duro de compreender para o estudante;
- Memória a curto prazo que está a ser perturbada ou reduzida, dificultando o recordar cálculos;
- Desordem congénita ou hereditária. Os estudos ainda não devidamente aprofundados e fundamentados;
- Uma combinação destes fatores.

### 4.3. Caracterização

Discalculia caracteriza-se como um impedimento da matemática associado a outras limitações, tais como a introspeção espacial, o tempo, a memória pobre e os problemas de ortografia. Este impedimento pode ser congénito ou hereditário, com um contexto neurológico e pode atingir crianças e adultos. Deste modo, a discalculia pode ser detetada precocemente e assim podem-se tomar medidas para facilitar a sua resolução. Neste sentido, é importante perceber que o problema principal consiste em compreender que o problema não é a matemática, mas a forma como é ensinada às crianças.

De seguida, enumeram-se as características ou sintomas da discalculia:

- Dificuldades frequentes com os números, confundindo as operações de adição, subtração, multiplicação e divisão;
- Problemas de diferenciar entre esquerdo e direito;
- Falta de senso de direção (para o norte, sul, leste, e oeste) e pode também ter dificuldade com uma bússula;
- A inability de dizer qual de dois números é o maior;
- Dificuldade com tabelas de tempo, aritmética mental, entre outros;
- Dificuldade com tempo conceitual e julgar a passagem do tempo;
- Dificuldade com tarefas diárias como verificar a mudança e ler relógios analógicos;
- Tendo a dificuldade mental de estimar a medida de um objeto ou de uma distância (por exemplo, se algo está afastado 10 ou 20 metros);
- Inabilidade de apreender e recordar conceitos matemáticos, regras, fórmulas, e sequências matemáticas;
- Dificuldade de manter a contagem durante jogos;
- Dificuldade nas atividades que requerem processamento de sequências, do exame (tal como etapas de dança) ao sumário (leitura, escrita, sinalizar na ordem direita ou esquerda). Pode ter o problema mesmo com uma calculadora devido às dificuldades no processo da alimentação nas variáveis;
- A circunstância pode conduzir, em casos extremos, a uma fobia da matemática e de dispositivos matemáticos (por exemplo, números);

- As crianças com discalculia apresentam, em testes de inteligência, desempenhos superiores nas funções verbais comparativamente às funções não-verbais, isto é, um QI verbal superior ao QI não-verbal/realização;
- São crianças que revelam um ritmo de trabalho muito lento usando, muitas vezes, os dedos para contar. São ansiosas, desmotivadas e têm receio de fracassar, consequência do menosprezo ou repressão por parte dos colegas de turma, professores e/ou pais/familiares.

Para Rebelo (1998) e outros autores (Vieira, 2004 *apud* Silva, 2008, p. 75; Filho, 2007, p. 79; (Sacramento, 2008, pp. 75, 77); (Cruz, 1999); (Associação Portuguesa de Pessoas com Dificuldades de Aprendizagem Específicas, 2011, p. 75); (Geary, 2011)) que seguem a mesma linha de pensamento, uma criança com discalculia apresenta dificuldades a vários níveis:

- Compreensão e memorização de conceitos matemáticos, regras e/ou fórmulas;
- Sequenciação de números ou em dizer qual de dois é o maior;
- Diferenciação de esquerda/direita e de direções (norte, sul, este, oeste);
- Compreensão de unidades de medida;
- Tarefas que impliquem a passagem de tempo (ver as horas em relógios analógicos) ou lidar com dinheiro;
- Resolução de operações matemáticas através de um problema proposto (podem compreender “ $3+2=5$ ”, mas incapazes de resolver “A *Maria* tem três bolas e o *João* tem duas; quantas bolas têm no total?”);
- Correspondência um a um/correspondência recíproca;
- Conservação de quantidades;
- Utilização do compasso ou até mesmo da calculadora (reconhecimento dos dígitos e símbolos matemáticos);
- Estas dificuldades podem conduzir, em casos extremos, a uma fobia à matemática.

Neste seguimento, Weinstein (2011, pp. 2-3) revela também as dificuldades encontradas na discalculia:

- Processar auditivamente, entender e escrever números;
- Perceber velocidade, temperatura e tempo;

- Compreender como os números se relacionam uns com os outros ou falta de conhecimento intuitivo sobre os números (valor e relação entre os números);
- Dificuldades ao nível da memória de trabalho e em lidar com várias informações ao mesmo tempo;
- Lentidão da velocidade de trabalho.

Assim, este autor revela que,

“(...) as dificuldades presentes na discalculia persistem mesmo quando há domínio do procedimental pois são problemas no entendimento conceitual e na aplicação do conhecimento do procedimento em novas situações-problema. Quando as dificuldades apresentadas na matemática são apenas de natureza procedimental considera-se que são resultantes de um aprendizado insuficiente da matemática e não de um transtorno de aprendizagem, como a discalculia” (Weinstein, 2011, p. 3).

Existem diversos tipos de discalculia:

- Discalculia léxica: dificuldade na leitura de símbolos matemáticos;
- Discalculia verbal: dificuldades em nomear quantidades matemáticas, números, termos e símbolos, isto é, problemas para seguir a contagem durante jogos;
- Discalculia gráfica: dificuldade na escrita de símbolos matemáticos;
- Discalculia operacional: dificuldade na realização de operações e cálculos numéricos, confundindo as operações básicas (adição, subtração, multiplicação e divisão);
- Discalculia practognóstica: dificuldade na enumeração, manipulação e comparação de objetos reais ou em imagens;
- Discalculia ideognóstica: dificuldades nas operações mentais e no compreender de conceitos matemáticos, isto é, falta de habilidade em mentalizar e recordar conceitos matemáticos, regras, fórmulas e sequências matemáticas;

Neste sentido, é muito importante que o professor identifique a discalculia, e para isso deve estar atento à trajetória de aprendizagem do aluno, especialmente em relação à aprendizagem da matemática. Assim, o professor deve evitar enumerar as dificuldades do aluno, diferenciando-o do restante da classe; deve evitar mostrar impaciência com a dificuldade da criança; deve evitar corrigir o aluno constantemente diante da turma e também deve evitar ignorar a dificuldade da criança.

Quando a desordem é identificada tardiamente, pode haver prejuízo do desenvolvimento escolar da criança, que pode tornar-se agressiva, apática ou desinteressada (Meldau, 2013).

#### **4.4. Intervenção na discalculia**

A matemática é uma disciplina importante para o dia-a-dia, pois lida com números e realizam-se cálculos em inúmeras situações do quotidiano. O primeiro aspeto a ter em conta na intervenção com uma criança com discalculia é fazê-la perceber o quanto importante é dominar esse “bicho-de-sete-cabeças”, fornecendo-lhe exemplos das vantagens obtidas no seu dia-a-dia, como por exemplo ver televisão (reconhecimento dos canais televisivos); jogar computador (número de níveis concluídos/alvos abatidos); jogar à bola (contar o número de golos/analisar distâncias para a marcação dos penaltis); brincar às casas das bonecas (dimensões dos quartos/cozinha), entre outras.

Neste sentido, o professor deve planejar atividades que facilitem o sucesso do aluno e que o ajudem a melhorar o seu autoconceito e a sua autoestima, recorrendo por exemplo, à utilização de jogos e outros materiais concretos que promovam a manipulação por parte da criança: é importante que a criança possa observar, tocar, mexer num cubo quando está, por exemplo, a aprender os sólidos geométricos, caso contrário será difícil compreender as noções de lado, vértice e aresta.

O uso da calculadora deve ser permitido, bem como a consulta da tabuada, pois estas crianças têm, tal como já foi referido, dificuldades ao nível da memória; assim, podem ser capazes de resolver um exercício (raciocínio correto), mas incapazes de realizar as operações matemáticas necessárias para a sua conclusão.

Para Sacramento (2008, pp. 75, 77), diagnóstico de discalculia consiste numa descrição do atual período de desenvolvimento, aplicável por um período máximo de um ano. Como a criança está em constante desenvolvimento, as dificuldades que existem no ano anterior podem ser minimizadas no ano seguinte. Caso o aluno receba a intervenção adequada, a possibilidade de desenvolvimento das capacidades matemáticas é grande. No entanto, muitas vezes, algumas destas dificuldades permanecem de uma forma suave (recordar dados numéricos, por exemplo) por toda a sua vida (Coelho, 2012).

A discalculia é uma condição permanente, portanto, o aluno e sua família necessitam de apoio e orientação. Para Weinstein (2011) o diagnóstico da discalculia deve ser realizado por uma equipe multiprofissional, que abranja avaliações nas áreas da neuro pediatria, neuropsicologia, fonoaudiologia e psicopedagogia e, caso sejam necessárias, podem ser solicitadas outras avaliações, como por exemplo ao nível da oftalmologia, psiquiatria, entre outros.

O diagnóstico é muito importante, pois se for precoce aumenta as hipóteses de sucesso na intervenção e minimiza os efeitos deletérios dos transtornos de aprendizagem na criança e nos seus familiares. As dificuldades específicas de cada indivíduo devem ser mapeadas e é fundamental o planeamento de um ensino eficiente e direcionado às dificuldades específicas, um professor dedicado e uma família acolhedora (Weinstein, 2011). Deste modo, hoje em dia verifica-se que diversos programas de computador e jogos adaptativos para desenvolver habilidades matemáticas já foram desenvolvidos e podem ser utilizados em casa e em situação terapêutica. Nos próximos anos, as pesquisas na área da discalculia irão aprofundar os nossos conhecimentos nos níveis cognitivos, anatómico e genético, contribuindo para outras estratégias na sua resolução (Weinstein, 2011).

Para Serra (2005) a discalculia manifesta-se quando aparecem dificuldades na decomposição do cálculo e das suas etapas, o que pode “interferir de forma significativa nas aprendizagens académicas, bem como nas atividades da vida quotidiana que requerem cálculo matemático”. Esta problemática pode assim, segundo este autor, estar relacionada com problemas no domínio da leitura e da escrita, com a compreensão global do que um texto propõe e com o processamento da linguagem. Outros, ainda, estão diretamente ligados à existência de uma confusão visuo-espacial, à falta de sequência e de ordem necessárias para o entendimento de factos matemáticos, e à dificuldade em se recordar da adequação de procedimentos. Embora em menor número, os alunos com discalculia podem demonstrar dificuldades em distinguir e avaliar comparativamente: mais/menos ou maior/menor.

Se a parte emocional se encontrar afetada, poderá haver bloqueio no pensamento matemático, onde a lógica, fator determinante para o raciocínio matemático, fica comprometida.

Conclui-se então que na discalculia, as crianças apresentam dificuldades em cálculos matemáticos básicos e quando essas dificuldades são muito pronunciadas nas áreas da

direccionalidade, da discalculia memorização e da sequencialização, a sua manifestação de discalculia é mais profunda (Fraga, 2011).

## **Parte II – Estudo empírico**

## **Capítulo 5 – Enquadramento metodológico**

## 5.1. Introdução

O presente estudo visa aprofundar, conhecer e compreender o possível contributo da PW no desenvolvimento do ser humano com NEE, estudando um caso. Nesse sentido esta pesquisa recai especificamente numa aluna, *Maria*, com ADPM e discalculia que, atualmente, tem 21 anos. É importante referir que *Maria* beneficiou da PC, pedagogia que é aplicada até aos 16 anos e depois é aplicada a socioterapia, da qual *Maria* usufrui há cinco anos.

A socioterapia comporta vários benefícios, propondo “um resgate da energia vital que está presente em todos nós, mas que, devido a situações vivenciadas na história singular de cada um, vem sendo negligenciada” (Gonçalves, 2009, p. 2). Também Tezza disserta sobre o tema, referindo que a socioterapia fortalece, por via das vivências, a autosegurança da pessoa na sua verdadeira essência, para agir e transformar as suas circunstâncias, com sinceridade e vitalidade, autodeterminando-se no seu quotidiano (Tezza, 2004).

Este tipo de terapia, alternativa e inovadora, recorre a várias técnicas que contribuem para o despertar do potencial de cada um, sendo por isso uma ferramenta que intervém sobre a perceção interna de cada um, tratando-se de uma metodologia que visa

“desenvolver a sensibilização das pessoas envolvidas, para a busca de vida no trabalho, capacitando-as para a solução de situações emocionais e conflito através de trabalho vivenciais, onde as atividades físicas e de sensibilização psicológica caminham juntas, proporcionando o resgate da unidade corpo-mente e conduzindo à aceitação das novas necessidades sociais” (Torquato & Lapolli, s/d, p. 8).

Pretende-se que este trabalho seja inovador, uma referência e que possa ser usado na procura de informação, de conselhos e de orientações. Espera-se com ele enriquecer os conhecimentos acerca de temáticas como PW, antroposofia, PC, socioterapia, NEE, ADPM e discalculia.

Para responder ao problema formulado: “Poderá a PW contribuir para o desenvolvimento do ser humano com ADPM e discalculia?”, bem como os objetivos e as hipóteses norteadores do desenvolvimento prático do trabalho, e tratando-se de um estudo de caso, o procedimento metodológico que é mais adequado para atingir o proposto, será de abordagem qualitativa, envolvendo os seguintes instrumentos: entrevistas semi-

estruturadas, pesquisa e análise documental. Também será feita uma reflexão pessoal das respostas dadas onde será debatida a sua interpretação.

## **5.2. Formulação do problema e hipóteses**

Hulley *et al.* (2008, p. 35) explica que pergunta de investigação se traduz na “incerteza que o investigador pretende resolver sobre algo na população realizando aferições nos seus sujeitos do estudo”.

Fortin (2003, p. 51) pronuncia-se, explicando que a pergunta de investigação corresponde a um “enunciado interrogativo claro e não equívoco que precisa os conceitos-chave, especifica a população alvo e sugere uma investigação empírica”.

Ora, uma vez que a questão de investigação é o alvo do investigador e é para lhe dar uma resposta que este realiza o estudo, esta é também crucial para a formulação do problema. Neste estudo, a pergunta que se constituiu o ponto de partida é a seguinte: *Poderá a PW contribuir para o desenvolvimento do ser humano com ADPM e discalculia?* De acordo com o problema em causa, e também com as convicções iniciais, formularam-se seis hipóteses de investigação, que em seguida se apresenta em conjunto com as respetivas variáveis.

### **5.2.1. Hipótese 1**

Hipótese 1: o ambiente em que a aluna estava inserida antes da entrada na instituição influenciava negativamente o desenvolvimento físico-motor bem como as competências sociais, pessoais e intelectuais.

Variável Dependente: desenvolvimento físico-motor bem como as competências sociais, pessoais e intelectuais.

Variável Independente: ambiente em que a aluna estava inserida antes da entrada na instituição.

### **5.2.2. Hipótese 2**

Hipótese 2: as dificuldades da aluna foram ultrapassadas com a introdução das metodologias da PW.

Variável Dependente: dificuldades da aluna.

Variável Independente: introdução das metodologias da PW.

### **5.2.3. Hipótese 3**

Hipótese 3: a aplicação da PW na aluna foi benéfica para a sua evolução, a nível pessoal como social.

Variável Dependente: evolução, a nível pessoal como social.

Variável Independente: a aplicação da PW.

### **5.2.4. Hipótese 4**

Hipótese 4: a PW contribuiu para melhorar nos problemas funcionais e na evolução e progressão dos resultados escolares da aluna.

Variável Dependente: problemas funcionais e resultados escolares

Variável Independente: a aplicação da PW na aluna.

### **5.2.5. Hipótese 5**

Hipótese 5: a criança com NEE que usufrui da PW aprende com mais facilidade.

Variável Dependente: facilidade de aprendizagem.

Variável Independente: a criança com NEE.

### **5.2.6. Hipótese 6**

Hipótese 6: se a Instituição receber Apoios do Ministério da Educação poderá melhorar a qualidade do trabalho e os objetivos que norteiam os seus princípios educativos.

Variável Dependente: qualidade do trabalho e objetivos.

Variável Independente: apoios do ministério da educação à instituição.

### **5.3. Objetivos da investigação**

Os objetivos da investigação indicam o porquê da investigação (Fortin, 2003, p. 81) e a sua identificação não se revela um processo fácil, uma vez que exige uma reflexão profunda e explicação sobre a investigação a desenvolver. Além disso, é no processo de identificação dos objetivos da investigação que surgem ideias e estratégias que dotam o estudo de qualidade, consistência e coerência, correspondendo estes, a linhas mestras que conduzem o estudo e permitem antecipar a realidade. Como explica Fortin (2003, p. 100) os objetivos correspondem a um “enunciado declarativo que precisa a orientação da investigação segundo o nível dos conhecimentos estabelecidos no domínio da questão”.

Segundo Zabalza (1992, p. 84), os objetivos de investigação consistem em metas e intenções que contribuem para a investigação se “desenvolver com maior qualidade e eficácia”, podendo estes ser divididos em objetivos gerais e objetivos específicos, onde os primeiros transmitem, numa perspetiva ampla e generalizada, o que se espera e se pretende realizar através da investigação, já os segundos consistem na desconstrução do objetivo geral, apresentando-se como diretrizes ou linhas mestras que orientam e conduzem a investigação.

À luz do que aqui foi apresentado, o objetivo geral desta investigação é perceber qual o contributo da PW no desenvolvimento do ser humano com NEE.

Tendo em conta o objetivo geral definido, e tendo presente a consciência desta situação/problema e a necessidade de aprofundar conhecimentos, como anteriormente foi referido, leva à formulação dos seguintes objetivos:

- Identificar as principais dificuldades da aluna antes do início da aplicação da PW;
- Analisar os documentos relativos ao progresso da aluna ao longo de anos;

- Pesquisar as metodologias utilizadas, bem como a relação entre todos os intervenientes, se foram benéficas para a aluna, no seio do grupo em particular e na escola em geral;
- Identificar os benefícios da pedagogia na evolução da aluna;
- Conhecer a opinião de vários intervenientes relativo à evolução da aluna quanto aos efeitos da aplicação da PW;
- Conhecer a opinião de vários intervenientes, pertencentes à Casa Santa Isabel, sobre a PW;
- Perceber se o Ministério da Educação dá apoios à instituição para esta receber os alunos com NEE.

#### **5.4. Universo, amostra e participantes do estudo**

O universo ou a população do estudo corresponde ao “conjunto de elementos abrangidos por uma mesma definição. Esses elementos têm, uma ou mais características comuns a todos eles, características que os diferenciam de outros conjuntos de elementos” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 209)). Ou seja, o universo de estudo traduz-se num conjunto de elementos que reúnem determinadas características, correspondendo a “toda a agregação de casos que tendem a um conjunto eleito de critérios” (Polit & Hungler, 1995, p. 143).

O mesmo é defendido por Fortin (2003, pp. 83, 85) que explica que o universo ou população em estudo corresponde a uma coleção de elementos ou sujeitos que partilham características comuns, definidas em função de um conjunto de critérios. Neste caso, pode dizer-se que o universo desta investigação são indivíduos com ADPM e discalculia e que são acompanhados pela PW e pela socioterapia.

A amostra de estudo corresponde a uma pequena parte do universo de estudo, assumindo um papel de destaque, uma vez que através dela torna-se possível a realização de diversos estudos (sociais, económicos, políticos) e estudos de outras áreas de conhecimento, que são fundamentais para o funcionamento das sociedades contemporâneas (Pinto, 2009, p. 85).

Neste estudo, a técnica de amostragem utilizada é não probabilística e intencional e dada a natureza e o tipo de investigação, são considerados participantes importantes cinco elementos que têm acompanhado *Maria* neste processo ao longo dos anos: a Diretora Pedagógica da Casa Santa Isabel, a Professora Terapeuta de PC, Professora Terapeuta de Eúritmia, uma Colaboradora da Instituição e o Médico.

### **5.5. Metodologia de investigação: o estudo de caso por análise qualitativa**

Formulado o problema, bem como as hipóteses e os objetivos norteadores do desenvolvimento prático do trabalho, torna-se fundamental perspetivar qual será o método mais adequado para atingir o proposto.

A presente investigação enquadra-se no paradigma da investigação qualitativa uma vez que assenta em cinco pressupostos principais, Bogdan e Biklen (1994) designadamente:

1. A fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo-se o investigador como instrumento principal;
2. A investigação é descritiva, ou seja, os dados recolhidos são em forma de palavras e imagens;
3. Os investigadores qualitativos abordam o mundo de forma minuciosa;
4. O investigador interessa-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;
5. Os investigadores tendem a analisar os seus dados de forma indutiva;
6. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Por outras palavras, a abordagem qualitativa foi escolhida, por possibilitar uma visão sistémica do tema em estudo e um olhar mais profundo, que facilita a interpretação da complexidade das inter-relações sob diversos aspetos (Oliveira M. M., 2008).

A metodologia foi escolhida de acordo como as hipóteses e os objetivos definidos para a investigação, bem como do tipo de resultados que se espera e o tipo de análise que se pretende efetuar. Deste modo, o procedimento metodológico envolveu os seguintes

instrumentos de acordo com o contexto: entrevista semiestruturada, pesquisa e análise documental.

Existem diversas definições relativamente aos métodos e técnicas de investigação. Para a autora Grawits (1993 *apud* Carmo & Ferreira, 1998) os métodos de investigação são vistos como um conjunto de operações que são realizadas para atingir um ou mais objetivos, um conjunto de normas que permitem um plano de trabalho em função de uma determinada finalidade.

A diferença entre a investigação quantitativa e qualitativa verifica-se e testa-se quando investigamos cientificamente no âmbito da educação, sendo um processo que busca a contribuição na explicação e compreensão dos fenómenos educativos. A análise de problemas educacionais implica lidar com um tecido humano imenso e complexo, que acarreta uma série de dificuldades relacionadas com o planeamento da investigação. A ação investigadora desta natureza tem dois preceitos que se ligam, por um lado, ao carácter científico, pautado pela sistematicidade e rigor e, por outro, ao carácter pedagógico, adequado ao objeto de estudo (Coutinho, 2005).

Portanto, numa área como a educação, a linha de investigação qualitativa torna-se uma orientação interessante perante determinados objetos de estudo, como é o caso do presente trabalho, já que se apresenta uma possibilidade de recolher certas informações, compreendendo melhor a complexidade dos fenómenos educativos.

Assim, a investigação qualitativa tem o seu fundamento no estudo dos fenómenos humanos, singularmente especificados pela atribuição de significados à realidade social que podem ser analisados prescindindo da quantificação. Esta linha de ação na investigação educacional revela-se muito pertinente, uma vez que a educação lida com identidades, e no seio das identidades há categorias que se pautam mais pela qualificação do que pela quantificação.

A investigação qualitativa tem origem na investigação sociológica e antropológica que nasceu do interesse pelo outro (Vidich & Lymans, 2000).

Para Bogdan e Biklen (1994) na investigação qualitativa a principal questão não é a de saber se os resultados são generalizáveis, mas se podem ser generalizados. Neste tipo de investigação, interessa a validade do trabalho, logo os dados recolhidos devem estar de acordo com aquilo que os indivíduos em causa dizem e fazem.

No desenvolvimento deste estudo utilizou-se uma linha de investigação qualitativa, uma análise do contexto onde se desenvolvem os processos educativos (Arcas da Silva, 2006). Esta análise qualitativa é o método mais usado em psicologia e ciências da educação. Situando-se na vertente educativa, este estudo tem como objetivo aprofundar o conhecimento da realidade, baseando-se no âmbito do paradigma qualitativo pretendendo valorizar a compreensão do conhecimento prático, através da argumentação e das ações dos intervenientes.

Yin (1984), refere que este tipo de estratégia é mais indicado quando se pretende estudar questões do tipo “como” e “porquê”. O investigador não pretende controlar os acontecimentos; o problema a estudar é um fenómeno contemporâneo, num contexto da vida real. No contexto do paradigma interpretativo, o objeto de análise é formulado em termos de ação, que envolve “comportamento físico e ainda os significados que atribuem e aqueles que lhe atribuem o ator e aqueles que interagem com ele. O objeto da investigação social interpretativa é a ação e não o comportamento” (Erickson, 1986, p. 19).

A investigação qualitativa apresenta-se mais apropriada ao presente estudo, pois permite uma análise mais intensa e em profundidade das características do sujeito em análise, compreendendo melhor os significados que emergem da realidade, captando as lógicas do funcionamento dos modelos educativos e compreendendo igualmente como os intervenientes fundamentam as suas representações dos problemas e da realidade (Quivy & Campenhoudt, 2005).

De acordo com Semedo (2012, p. 61),

“Na análise documental: a análise de conteúdo; trata-se de uma técnica que tem, com frequência, uma função de complementaridade na investigação qualitativa, isto é, que é utilizada para «triangular» os dados obtidos através de uma ou duas outras técnicas. Diversos autores denominam triangulação o procedimento de validação instrumental efetuado por meio de uma confrontação dos dados obtidos a partir de várias técnicas”.

O estudo de caso caracteriza-se pelo facto de reunir informações tão numerosas, como pormenorizadas de forma a abranger a totalidade da situação, por esta razão recorre a diversas técnicas de recolha de informação (observação, entrevista, documentos) (Bruyne, Herman, & Schoutheete, 1995).

O autor Stake (Stake, 2005, pp. 15-16) defende que o estudo de caso permite prestar atenção aos problemas concretos das nossas escolas, ou seja, “Os casos de interesse em educação são constituídos, na sua maioria, por pessoas e programas. (...) O caso pode ser

um menino. Pode ser um grupo de alunos ou um determinado movimento de profissionais”. Neste sentido, “O caso é um sistema integrado. Não é necessário que as partes funcionem bem, os objetivos podem ser irracionais, mas é um sistema. Por isso, as pessoas e os programas constituem casos evidentes”.

Para Stake, ao proceder-se à seleção dos casos a estudar, é importante definir as características que parecem mais marcantes e encontrar os que reúnem essas características e outros sem essas características, para que haja variedade nos casos selecionados e se possam encontrar respostas àquelas perguntas. Assim, a interpretação leva os investigadores “a tirar conclusões a partir das suas observações e de outros dados, a que Erickson chamou *assertions*, uma forma de generalização” (Stake, 2005. P. 21). Portanto, o que está em causa num estudo de caso é o que “se aprende com um caso acerca de alguma classe de coisas” (Peshkin, 1998 *apud* Stake, 2005).

## **5.6. Opções metodológicas**

Stake especifica que, por vezes, o estudo de caso aparece-nos pela frente e sentimos-nos como que obrigados a tomá-lo como objeto de estudo. Por exemplo, pode acontecer “quando um professor decide estudar um aluno em dificuldades, quando sentimos curiosidade por determinados procedimentos, ou quando decidimos avaliar um programa” (Stake, 2005, p. 16). Esta situação é o caso do presente trabalho em que se pretende analisar uma aluna específica, recorrendo à entrevista semiestruturada como o instrumento de recolha de informação e à análise de conteúdo como técnica de análise de informação e documentos.

A entrevista é um instrumento privilegiado nos estudos descritivos, com uma abordagem qualitativa, é uma interação entre dois (ou mais) “seres humanos com todas as suas incertezas” (Glesne & Peshkin, 1992, p. 63). A entrevista é uma técnica de recolha de informação cujo processo é a interrogação junto de pessoas com informação relevante, sobre a questão em análise. Permite também obter dados com mais profundidade e de forma mais flexível. Esta deve ser precedida de um guião (com categorias de análise, objetivos específicos) que permite através da interação com o sujeito inquirido, interpretar comportamentos, esclarecer atitudes, consciencializar opiniões e escolhas.

Para Denzin (1989, p. 43) uma boa entrevista deve ser uma conversa, “uma troca entre duas pessoas”. Denzin (1989, p. 89) cita Douglas (1985), quando fala da “entrevista criativa”, na qual duas pessoas abertamente partilham as suas experiências uma com a outra, numa busca mútua de um melhor entendimento (Semedo, 2012, p. 43).

Deste modo, uma entrevista para ser elaborada corretamente não deve ser só um a perguntar e outro a responder, mas deve sim ser uma partilha e uma interação, assim é preciso ter em conta o tipo de pergunta (descritiva, explicativa). Outro aspeto importante é a necessidade de “esclarecer uma situação particular para chegar a uma íntima (i.e. em profundidade e em primeira mão) compreensão dessa situação” (Yin, 2005, p. 381 *apud* (Duarte, 2008, p. 116)).

Segundo Quivy e Campenhoudt (2005, p. 194) o método da entrevista permite um elevado “grau de profundidade dos elementos de análise” e a sua flexibilidade, por não ser tão diretiva, permite obter informações complementares. Além disso, permite, também, percecionar e analisar expressões físicas, que poderão contribuir para a interpretação adequada dos conteúdos mencionados.

Para os mesmos autores (Quivy & Campenhoudt, 2005), a entrevista é uma das técnicas ou métodos mais comuns na investigação empírica realizada pelas diferentes ciências humanas e sociais. Trata-se, ainda, de um método de análise textual utilizado quando existe um conjunto de questões abertas - tal como se apresenta no guião de entrevista no anexo A – e quando o método de recolhe da informação é a entrevista.

Neste sentido, Bogdan e Biklen (1994) afirmam que as entrevistas consistem numa conversa intencional, com o intuito de obter informação, algo que se pretende com o nosso estudo. Esta análise das entrevistas baseia-se na compreensão e na interpretação da informação qualitativa recolhida. Neste sentido, como referem os autores Bogdan e Biklen (1994, p. 255) “ao redigir uma investigação qualitativa deverá apresentar o seu ponto de vista, a sua análise, a sua explicação e a sua interpretação daquilo que os dados revelam”.

Nos métodos de recolha e análise de dados, socorremo-nos de entrevistas e conseqüentemente, da análise de conteúdo. Bardin (1979, p. 27) explica que

“A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações”.

Para o mesmo autor (Bardin, 1979, p. 89), “as diferentes fases da análise de conteúdo (...) organizam-se em torno de três pólos cronológicos: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação”. A pré-análise consiste na fase da organização. Tem como objetivo sistematizar as ideias iniciais de forma a elaborar um esquema de desenvolvimento das operações sucessivas; esta fase abrange a escolha dos documentos a serem submetidos a análise, a formulação das hipóteses e objetivos e elaboração dos indicadores que fundamentam a interpretação; posteriormente segue-se então a exploração e análise do material e tratamento e interpretação dos resultados.

Yin (2002 *apud* Duarte, 2008) conclui que “o estudo de caso leva a fazer observação direta e a coligir dados em ambientes naturais” (...) “Como esforço de pesquisa, o estudo de caso contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos de fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos”. Portanto, “como se trata de fenômenos sociais complexos, o estudo de caso permite uma investigação que permite preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real” (Duarte, 2008).

No que respeita as fases da conceção do estudo de caso, Yin (2005) descreve que inicialmente se deve “definir o caso que está a estudar”, pois

“ajuda enormemente a organizar o estudo de caso e essa escolha pode manter-se na medida em que se apoiou com literatura adequada e perguntas de pesquisa. Depois de coligir os primeiros dados, pode *redefinir-se* o “caso”, o que pode obrigar a rever a literatura de apoio e as perguntas” (Yin, 2005 *apud* Duarte, 2008).

Posteriormente, deve-se optar por um estudo singular de caso (*single study*). Por último, deve-se decidir usar ou não desenvolvimento teórico (*theory development*) para ajudar a selecionar o caso, desenvolver o protocolo de recolha de dados e organizar as estratégias iniciais de análise de dados. Yin sublinha o “desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e os dados” (Yin, 2002 *apud* (Duarte, 2008, p. 117)).

Para Stake (1994 *apud* (Duarte, 2008, p. 118)), “a seleção de pessoas, grupos ou lugares que vão constituir o caso é o passo mais crítico da pesquisa por estudo de caso”, segundo Bardin (1979) a análise de conteúdo compreende etapas cronológicas:

- A pré-análise;
- A exploração do material;

- O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A pré-análise é a fase da organização na qual se organiza o material a ser analisado com o objetivo de torná-lo operacional e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise. Neste trabalho, a única entrevista realizada, semiestruturada e gravada, foi transcrita, digitalizada e em forma de relatório, passada por um processo de organização. Para facilitar a exploração do material recolhido, os dados foram colocados num novo contexto construído com base nos objetivos da pesquisa. Foi criado um modelo de matriz, constituído por temas, categorias, subcategorias, indicadores/unidades de registo, elementos que visaram a categorização, e unidades de contexto que correspondem ao segmento da mensagem, cujas dimensões são importantes para que se possa compreender a significação exata das unidades de registo.

De acordo com Guerra (2006), não há um único tipo de análise de conteúdo, como não há apenas um tipo de entrevista. Assim, como no caso deste estudo, está um tipo de pesquisa em que foi feita uma análise tipológica defendida por Guerra (2006). Trata-se de uma operação básica da análise de conteúdo, que consiste em ordenar os materiais recolhidos, classificá-los segundo critérios pertinentes, encontrar as dimensões de semelhanças e diferenças, as variáveis mais frequentes e as particulares.

Douglas considera que “o investigador criativo reconhece a sua própria humanidade como o começo da compreensão de todos seres humanos” (Semedo, 2012, p. 63).

## **Capítulo 6 - Apresentação e discussão dos resultados**

## **6.1 Caracterização da aluna – *Maria***

Trata-se de uma criança do gênero feminino e que é identificada neste trabalho, como já foi ficando subentendido ao longo do mesmo, com o nome fictício de *Maria*, sendo a figura central neste estudo de caso, o qual se intitula de “O contributo da Pedagogia Waldorf no desenvolvimento do ser humano com NEE: Estudo de Caso”.

*Maria* nasceu no dia 7 de Fevereiro de 1993, tendo ingressado na Casa Santa Isabel, sediada em Seia, como aluna interna, por não ter suporte de retaguarda familiar e não ser considerada adotável, devido a sua condição e idade.

Entrou para a instituição em Setembro de 2001, com 8 anos de idade, integrando um lar de habitação de crianças e um grupo de aula na Escola Micael, que desde 2012 é um centro de atividades ocupacionais. Na escola foi criado um programa especial, pois tanto a *Maria* como os seus colegas que vinham de outras escolas do ensino básico, já tinham experiência no 1º ano do ensino básico.

A aluna aquando da sua entrada na instituição apresentava características de uma criança ADPM, devido às suas dificuldades a nível da atenção e concentração, de motricidade global, motricidade fina, linguagem, cognição e competências psicossociais.

A *Maria* concluiu o 9º ano de escolaridade, conseguindo ler e, apesar da sua leitura ser bastante simples e do seu vocabulário ser muito reduzido, constata-se que hoje consegue ler livros simples. A maior dificuldade foi detetada na área da matemática, pois aos 10 anos de idade foi-lhe diagnosticada discalculia. Atualmente, frequenta um curso de formação de ajudante de cozinha, demonstrando imensos progressos dentro da instituição.

A *Maria* beneficiou sempre de um currículo Waldorf Adaptado e da PC, bem como de Socioterapia.

## **6.2 Caracterização institucional – A Casa Santa Isabel**

A Casa de Santa Isabel constitui uma comunidade terapêutica que se situa em São Romão, em Seia, no sopé da Serra da Estrela. Fundada a 1 de Junho de 1981, por quatro amigos – um português, dois holandeses e uma sueca –, sendo uma Instituição de PC e Socioterapia.

O objetivo desta instituição foi o de criar uma comunidade de vida, de trabalho e de aprendizagem com base nos princípios pedagógicos da PW, desenvolvidos por Rudolf Steiner, em que os companheiros (clientes/utentes), isto é, crianças, jovens e adultos com NEE, tivessem a possibilidade de se auto desenvolverem, curarem e realizarem o seu potencial, podendo assim adquirir autonomia nos seus cuidados pessoais e numa fase adulta inserir-se no mundo do trabalho. Existe um esforço constante no sentido de criar relações sociais saudáveis, criando um ambiente dedicado à renovação pessoal, social e cultura, à terapia a e ao cuidado da terra.

A Casa Santa Isabel é reconhecida como Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) e o motivo que impulsionou esta comunidade a escolher o nome para a Casa, deveu-se a facto da Rainha Santa Isabel ter sido conhecida pelo amor e compaixão pelos pobres e necessitados.

A missão desta comunidade é o respeito, aceitando o outro na sua humanidade, partilhando, dando e recebendo, sendo solidário, estando disponível para o outro, agindo sempre com ética por um conjunto de princípios e valores inerentes à ação diária e finalmente, responsabilidade social como uma soma de todos os valores.

As principais estratégias da instituição são:

- a maior co-responsabilização e formação contínua dos colaboradores;
- potenciar áreas de produção com vista a uma maior sustentabilidade económica;
- maior interação com a comunidade circundante com vista à implementação de parcerias.

Neste contexto, alguns dos colaboradores têm um treino complementar antroposófico: PC, terapia social, PW, terapia de artes plásticas, massagem, fricções, terapia de banho e eurtmia e trabalhos oficinais. Desta forma, quase todos os colaboradores trabalham em dois domínios ou valências: numa casa e numa outra área (escola/oficinas/administração, etc.).

Atualmente, a Casa Santa Isabel apresenta a seguintes vertentes:

- 1) Seis casas de habitação, cada qual com um nome – Elias, Gabriel, Cristóvão, Sol, Uriel, Rafael e Noé;

- 2) A Casa do Sol está dividida em duas partes, funcionando como casa de habitação e é também utilizada como Centro de Formação Profissional no Curso de Ajudante de Cozinha;
- 3) A Escola Micael, assim reconhecida até 2012, funcionou também como escola de Ensino Especial até à mesma data;
- 4) O Centro de Atividades Ocupacional (CAO) II, consultório médico e sala de terapia atualmente, a funcionarem na Escola Micael;
- 5) Na Casa Rosa dos Ventos funciona a Formação Profissional de carpintaria, padaria, tecelagem, reciclagem de papel, CAO de labores, aulas teóricas do Centro de Formação Profissional, Assistência Social e Atendimento de Psicologia;
- 6) Inserido na Formação profissional ainda funciona a silvicultura e a construção civil.

A vida social é dinâmica, pois existem momentos do ano letivo em que são organizadas festas com ênfase no lazer, em que as atividades têm como base conteúdos onde é possível desenvolver áreas, simultaneamente, pedagógicas e terapêuticas. Estas festas são abertas à comunidade.

Depois de 2012, a Escola Micael deixou de ser considerada pelo Ministério da Educação uma escola oficial de EE. Atualmente, entre outros, funciona como CAO II e recebe sete alunos de parceria (cinco são alunos do Agrupamento de Escolas de São Romão e dois de Seia).

Independentemente das decisões do Ministério da Educação, na Casa Santa Isabel continua a ser aplicada a PW em todas as ações, gestos, no falar, na forma de olhar e no dia-a-dia destas crianças. Em suma, continua a promover-se um ambiente terapêutico de qualidade, com vista ao desenvolvimento integral e harmonioso do ser humano com NEE.

### **6.3 Análise documental**

A investigação aqui apresentada, foi suportada por uma pesquisa e, conseqüentemente, uma análise documental, através de uma abordagem qualitativa. As fontes a que se recorreu foram o programa Waldorf Adaptado durante os anos de escolaridade da *Maria*, os relatórios das professoras terapeutas da Escola Micael, da Casa Santa Isabel. Assim, o período de análise em que se foca a investigação, corresponde aos

anos letivos de 2001/2002, 2002/2003, 2003/2004, 2004/2005, 2005/2006, 2006/2007, 2007/2008 e 2008/2009 dos dados recolhidos.

Aquando da entrada da *Maria* na instituição, esta apresentava dificuldades ao nível da atenção, da concentração, de motricidade global, motricidade fina, linguagem, cognitivo e psicossocial. E a escola criou um programa especial, pois a *Maria* vinha de outra escola do ensino básico e já tinha já experiência no 1º ano do ensino básico.

Decidiu-se que no 1º período escolar, se condensava o currículo do 1º ano, no 2º período, o do 2ºano e no 3º período, o do 3º ano. Neste 1ºano escolar pretendeu-se muito do entusiasmo e interesse pela aprendizagem, dando ênfase aos exercícios rítmicos, histórias (contos dos irmãos Grim, fábulas de La Fontaine e o Velho Testamento), para além de integrar a realização de trabalhos artísticos (plásticas, cénicos e musicais, jogos lúdicos e “faz de conta”).

A *Maria* não conseguia reconhecer nenhuma letra, apesar de poder escrever algumas em letra manuscrita e outras de imprensa. Assim, as letras foram apresentadas através da aplicação da metodologia Waldorf. Foi necessário muito mais tempo que no ensino regular, uma vez que se trata de uma criança que necessita e exige cuidados especiais. Foram seguidas todas as propostas artísticas e de trabalhos manuais, indicadas num currículo Waldorf Adaptado ao longo da sua escolaridade, constatando-se a importância e o enriquecimento que este traz aos alunos no seu desenvolvimento escolar.

As dificuldades apresentadas inicialmente por *Maria* foram detetadas ao nível da atenção e concentração, autoconfiança, integração social, linguagem, motricidade fina e global, ritmo, autonomia, trabalho de grupo, relação com os adultos e atividades da vida diária. Atualmente, constata-se que estas foram ultrapassadas.

Segundo o relatório da professora terapeuta da Casa Santa Isabel, *Maria*:

- Apresenta boa adaptação ao lar/escola;
- Trabalha bem em grupo;
- Não oferece nenhuma resistência na execução de qualquer tarefa;
- Demonstra autonomia na realização das tarefas;
- É muito empenhada e isso leva à perfeição das tarefas que lhe são propostas;
- Sempre teve muito interesse na realização de trabalhos manuais, trabalhos de pinturas, desenhos de forma e/ou livre;

- Melhorou bastante na realização de atividades rítmicas como coordenação, cantar, caminhar num ritmo e acompanhar com palmas ou mesmo com instrumento de percussão;
- Manifesta muitas capacidades sociais e de interação com os colegas.

### **6.3.1 Plano escolar adaptado para *Maria***

#### **6.3.1.1 Ano letivo de 2001/2002**

No ano letivo de 2001/2002 a *Maria*, frequentou o 1.º, 2.º e 3.º ano de escolaridade e integrou uma classe, constituída por 3 alunos com idades compreendidas entre os 8 e os 11 anos.

Como ela já tinha frequentado o 1.º ano do ensino regular o programa que a *Maria* beneficiou nesse ano letivo correspondeu aos 1.º, 2.º e 3.º anos da PW e, foi baseada num currículo adaptado.

Segundo os documentos analisados procurou-se para *Maria* e companheiros (designação adotada para todos os fazem parte da Casa Santa Isabel) uma vivência saudável e harmoniosa, através de atividades rítmicas, práticas e artísticas, um desabrochar do intelecto, da vontade e dos sentimentos.

Das 09h15m às 10h30m (as aulas das disciplinas abaixo mencionadas estas foram dadas por períodos de duas a cinco semanas):

- Língua Portuguesa (durante um total de 13 semanas, foram divididas em grupos de 4+5+4):
  - Introduziram-se as letras;
  - Fizeram-se exercícios com vogais e sílabas em combinação com o movimento;
  - Ensinou-se versos e poemas, tomando em consideração a forma artística, o som, a rima, o ritmo e a entoação.
- Matemática (durante um total de 10 semanas estas foram divididas em grupos de 3+3+4):
  - Exercícios preparatórios de matemática: andar com palmas e música;

- Exercícios com dedos e com ajuda dos poemas e rimas, introduzir os números de 1 a 20;
- Exercícios para o reconhecimento das quantidades.
- Estudo do Meio Ambiente (durante um total de 10 semanas estas foram divididas em grupos de 4+2+4):
  - Despertou-se a *Maria* para o seu meio ambiente.
  - Orientação espacial;
  - O tempo;
  - As estações do ano;
  - Os meses;
  - O ontem, o hoje, o amanhã;
  - Criação do mundo: através das histórias, a posição do homem no mundo criado, sendo explicado. As oposições seguintes foram trabalhadas: Céu- Terra; Dia-Noite; Peixes-Aves; Animais- Homem.
- Desenho de formas (durante um período de 3 semanas):
  - Introduziu-se formas rítmicas e dinâmicas.

Aulas artísticas (três vezes por semana): as matérias abaixo mencionadas foram desenvolvidas das 11h00m às 12h00m e das 15h30m às 17h00m.

Das 11h00m às 12h00m:

- 2ª feira - Desenho de Forma;
- 3ª feira - Jogos lúdicos (aprender a brincar);
- 4ª feira - Fazer pão (até ao Natal) depois da música;
- 5ª feira - Pintura;
- 6ª feira - Trabalhos manuais (com lã).

Desenho de Forma – Exercícios Pré-escritos:

- Jogos lúdicos: Jogo dominó de imagens, puzzles, blocos para construir, brincar às casinhas, com a finalidade de estimular a fantasia e aprender a brincar e jogar;
- Pão: Através de atividades interessantes (fazer pão) a *Maria* trabalhou com sentido do tato e coordenação motora (fez bolos, bolachas, etc.);

- Pintura: Consoante as épocas do ano, procurou-se vivenciar as cores individualmente e em conjunto;
- Trabalhos manuais: Fizeram-se exercícios básicos à volta da lã pura – cardar, fiar, tecer.

Aulas da tarde (às segundas, terças e quartas-feiras, das 15h30m às 17h00m):

- 2ª feira - Trabalhos Manuais: fez pompons e introduziu o tricô;
- 3ª feira - Jogos de roda: treino da orientação no espaço;
- 4ª feira - Trabalhos Manuais: com papel, cera modelar e outros materiais como o tema das festas do ano.

**Tabela 6 - Programa anual dos períodos**

<b>Datas</b>	<b>Matérias</b>	<b>Nº de Semanas</b>
10/09/01 a 28/09/01	Desenho de formas	3
01/10/01 a 24/10/01	Estudo do meio ambiente	4
<b>Interrupção: Férias de Outono – de 27/10/01 a 04/11/01</b>		
05/11/01 a 23/11/01	Matemática	3
26/11/01 a 21/12/01	Língua Portuguesa	4
<b>Férias de Natal – de 22/12/01 a 06/01/01</b>		
07/01/02 a 18/01/02	Estudo do meio ambiente	2
21/01/02 a 08/02/02	Matemática	3
<b>Interrupção: Férias de Carnaval – de 09/02/02 a 17/02/02</b>		
18/02/02 a 22/03/02	Língua Portuguesa	5
<b>Férias da Páscoa – de 23/03/02 a 07/04/02</b>		
08/04/02 a 03/05/02	Estudo do Meio Ambiente	4
06/05/02 a 31/05/02	Matemática	4
03/06/02 a 28/06/02	Língua Portuguesa	4
<b>Férias de Verão – 29/06/02</b>		

**Fonte:** Elaboração própria <sup>8</sup>

<sup>8</sup> Dados compilados a partir de informação recolhida na Casa santa Isabel.

### 6.1.1.2 Ano letivo de 2002/2003

No ano letivo de 2002/2003 a *Maria* frequentou o 4.º ano, inserida num grupo constituído por 5 alunos, com idades compreendidas entre 8 e 12 anos.

Das 9h00m às 10h30m (as aulas das disciplinas abaixo mencionadas que a *Maria* beneficiou foram dadas por períodos de 2 a 5 semanas):

- Língua portuguesa (durante um total de 10 semanas, estas foram divididas em grupos de 5+2 +3):
  - Ler e escrever – reconhecimento das letras e das palavras. A escrita foi baseada em exercícios de desenhos dinâmicos e rítmicos para treinar a mão da *Maria* e foi necessário começar com as letras maiúsculas e depois é que se passou para a minúscula;
  - Gramática – reconhecimento do verbo, adjetivo e substantivo através da imaginação. - Reconhecimento do passado, presente e futuro dos verbos;
  - Linguagem- a atenção especial é para a articulação. Exercícios de fala através de poemas e versos. Para a compreensão das palavras e do conteúdo de um texto, tudo foi feito com imagens e pequenas peças de teatro.
- Matemática (durante um total de 10 semanas estas foram divididas por períodos de 4+2+4):
  - Exercícios de quantidades e ordem numérica;
  - Continuação de operações básicas (1º no concreto e depois aos poucos é que se passou para a abstração);
  - Introduziram-se as frações;
  - Iniciou-se a leitura do relógio;
  - Iniciou-se os conceitos de geometria, a reta, a curva, o horizontal, o vertical, o círculo, o triângulo, o quadrado e o retângulo.
- Zoologia (durante um total de 5 semanas e foram divididas em grupos de 3+2):
  - Estudou-se os animais: o polvo, o rato, o cordeiro, o cavalo, a vaca, o pássaro, o coelho, etc.;
  - Estudou-se a vida animal relacionada com o homem.
- Geografia (durante um período de 3 semanas):
  - Iniciou-se o estudo dos pontos cardeais;

- Estudou-se o meio ambiente. A escola e a situação geográfica à volta;
- Estudou-se a região - do homem com a natureza, exemplo - o que se cultivava, quais as plantas que cresciam na região e que tipo de animais existiam na região.
- História (durante um período de 6 semanas e estas foram divididas em grupos de 3+3):
  - Estudou-se a história e o ambiente da vila de São Romão. Como e porquê a vindima surgiu na região;
  - Estudou-se a vida do pastor, o leite e os seus derivados, os têxteis e o trabalho em couro.

As disciplinas de História, Geografia, Zoologia como estavam no contexto do meio ambiente, tiveram continuidade como um prolongamento do ano anterior. Tratou-se da primeira tentativa de separar e distinguir estas três disciplinas.

Aulas Artísticas (3 vezes por semana): as matérias artísticas abaixo citadas foram desenvolvidas das 11h00m às 12h00m e das 15h30m às 17h00.

Das 11h00 às 12h00:

- 2ª feira - desenho livre e/ou orientado;
- 3ª feira - pintura de aguarela;
- 4ª feira - desenho de forma;
- 5ª feira - música (introduziu-se os instrumentos de percussão e iniciou-se a flauta);
- 6ª feira- trabalho com lã pura – de carneiro (desde cardar, fiar, tecer).

Disciplinas artísticas:

- Desenho livre ou orientado: Foi feito de uma forma livre para que a *Maria* expressasse as suas emoções e se organizasse a nível corporal e espacial. A *Maria* foi orientada para fortalecer as formas de modo indireto, promovendo assim o desenvolvimento de orientação espacial e o reconhecimento de imagens seguindo as palavras;
- Pintura: Foi desenvolvida consoante as épocas do ano, tendo sido utilizadas duas ou três cores e o processo do ano anterior teve continuidade (as formas foram criadas pela cor e as linhas não existiam).

- Desenho de forma: Círculos, espirais, ondas, etc., desenhadas com lápis de cera de abelha. Esses exercícios desenvolveram o senso de formas na *Maria*, tal como a coordenação visual e motora fina. Foram elaborados exercícios para preparar a escrita manuscrita, fez-se a acentuação do cruzamento na perpendicular, na lemiscata e ondulação e foram executadas formas geométricas seguindo a época da Matemática.
- Música: Fizeram-se exercícios de ritmos, melodias dentro de uma oitava, bem como o acompanhamento de músicas com diferentes instrumentos (triângulos, pauzinhos, tambor e outros). Introduziram-se os instrumentos com apoio melódicos como a flauta e o xilofone.
- Trabalho manual com lã de ovelha: Ao longo do ano fez-se a cardação, fiação e tingimento de lã pura de carneiro, a qual foi tecida e resultou num pano com tear vertical. Este foi um trabalho realizado em grupo, assim, além de *Maria*, todos os alunos da turma passaram por todos os processos, independentemente das dificuldades com que se confrontaram.

Das 15h30m às 17h00m (realizadas 3 vezes por semana):

- 2ª feira - brincou-se, modelou-se, fizeram-se trabalhos manuais em papel;
- 3ª feira - bordou-se e costurou-se;
- 4ª feira - aprendeu-se a fazer tricô.

**Tabela 7 - Programa anual dos períodos escolares de 2002/2003**

<b>Matérias</b>	<b>Nº de semanas</b>	<b>Datas</b>
Desenho de forma	2	09/09/02 a 20/09/02
Língua portuguesa	5	23/09/02 a 25/10/02
Matemática	4	04/11/02 a 25/11/02
História	3	2/12/02 a 21/12/02
<b>Interrupção escolar - Natal - 21/12/2002 a 05/01/2003</b>		
Geografia	3	06/01/03 a 24/01/03
Zoologia	3	27/01/03 a 14/02/03
Língua portuguesa	2	17/02/03 a 28/02/03
Historia	3	10/03/03 a 28/03/03
Matemática	2	31/03/03 a 11/04/03
<b>Interrupção escolar - Páscoa - 12/04/2003 a 27/04/2003</b>		

Matérias	Nº de semanas	Datas
Zoologia	2	28/04/03 a 09/05/03
Língua Portuguesa	3	12/05/03 a 30/05/03
Matemática	4	02/06/03 a 27/06/03
<b>Início das Férias de Verão - 28/07/2003</b>		

Fonte: Elaboração própria <sup>9</sup>

### 6.3.1.3 Ano letivo de 2003/2004

No ano letivo 2003/2004 a *Maria* frequentou o 5.º ano do Currículo Waldorf Adaptado (programa do EE) e esteve inserida num grupo constituído por 5 alunos com idades compreendidas entre 9 e 13 anos.

As matérias abaixo mencionadas foram lecionadas todas as manhãs das 9h00m às 10h30m:

- Matemática (durante um período de 8 semanas estas foram divididas em períodos de 3+3+2):
  - Continuação com exercícios de quantidade de ordem numérica;
  - Operações;
  - Iniciação à leitura do relógio.
- Língua portuguesa (durante um total de 7 semanas estas foram divididas em períodos de 3+2+2):
  - Continuação com a leitura;
  - Ler e escrever;
  - Continuação das estruturas básicas da gramática: verbos, substantivos e adjetivos;
  - Elaboração de exercícios para o desenvolvimento da fala.
- História (durante um total de 10 semanas estas foram divididas em períodos de 4+3+3):
  - Neste ano foi falado duma forma geral, do desenvolvimento do mundo;
  - Debruçou-se sobre a Mitologia e Civilizações da Índia, Pérsia, Egipto e Grécia.
- Geografia (durante um total de 6 semanas estas foram divididas em períodos de 3+3):

---

<sup>9</sup> Dados compilados a partir de informação recolhida na Casa santa Isabel.

- Fez-se um estudo sobre um primeiro mapa de Portugal;
- Estudou-se o solo ligado ao meio ambiente, ao aspeto económico e à vida social.
- Biologia (durante um total de 5 semanas estas foram divididas em período de 2+3):
  - Introdução ao estudo da vida vegetal desde a raiz até ao fruto, através do desenho e da observação;
  - Descobriu-se a ligação entre a planta e a terra.
- Eúritmia (durante 12 semanas divididas em períodos de 6+6):
  - Foram trabalhados exercícios rítmicos de coordenação e orientação no espaço;
  - Exercício de vara de cobre.

Matérias dadas depois do intervalo que decorre entre as 11h00m às 12h00m:

- 2ª feira - Desenho de forma – Estruturação espacial;
- 3ªFeira - Modelagem – Introdução à argila;
- 4ª feira - Trabalhos manuais onde se aprendeu a costurar;
- 5ª feira – Pintura;
- 6º feira - Atividades práticas.

Aulas da tarde (3 vezes por semana das 15h30m às 17h00m):

- 2ª feira - música – lira, xilofone;
- 3ª feira - Trabalhos Manuais com lã;
- 4ª feira - tecelagem em pequenos teares.

Relativamente a este ano letivo a instituição não possui mais nenhuma documentação.

#### **6.3.1.4 Ano letivo de 2004/2005**

No ano letivo 2004/2005 a *Maria* frequentou o 6.º ano e esteve inserida numa classe constituída por 7 alunos com idades compreendidas entre os 8 anos 14 anos.

Durante o 6ºano tentou-se aprofundar com a *Maria* o conhecimento de certas matérias. O ritmo continuou a ser um elemento básico na aprendizagem, permitindo que a

*Maria* desenvolvesse a sua vivência nas 3 áreas diferentes: a das atividades, dos sentimentos e do pensamento.

O processo social do grupo e a sua manutenção, continuou a ser uma das metas desse ano letivo. Para tal tentou-se trabalhar diversos aspetos intelectuais, dependendo estes dos progressos da *Maria* e dos restantes alunos.

Ser ativo, é próprio da criança e esta atividade foi apoiada por jogos, representação espacial de formas geométricas e por teatro.

A orientação do corpo continuou a ser muito importante para a classe, mas em especial para a *Maria*. Assim, no referido ano letivo as aulas que decorreram das 9h00m às 10h30m são apresentadas em seguida, sendo de salientar que as aulas das matérias abaixo mencionadas foram lecionadas por períodos de 3 a 6 semanas:

- Língua portuguesa (durante um total de 4+3+3 semanas):
  - Relembrou acontecimentos reais e tentaram descrevê-los em frases completas e descobriram a diferença entre estas histórias, que foram posteriormente abordadas do mesmo modo;
  - Continuaram a descobrir as diferentes qualidades das palavras, por exemplo a diferença entre substantivos e adjetivos ou verbos e adjetivos, para assim poderem escrever frases corretas;
  - Continuaram a aprendizagem de ler e escrever;
  - Fizeram exercícios de fala através da poesia e do teatro;
  - Parte integral deste ano fez-se também a transição da Mitologia Grega para a Romana, através de contos e lendas.
- Matemática (durante um total de 3+3+3 semanas):
  - Aprofundou-se as operações básicas;
  - Relembrou-se o conhecimento dos cálculos fracionários e divisões, representou-se especialmente o desenho de formas geométricas e simétricas e respetiva maneira de escrever;
  - Na última época: 1ª semana - divisão e multiplicação; 2ª e 3ª semanas - formas geométricas diferentes, 2º Ordem dos números 1º 2º 3º....
- Física (durante um período de 2 semanas):
  - O ensino da Física começou com algumas experiências comuns que pudessem ser usadas como ilustração para leis da física;

- Falou-se nas aparências mais simples e fundamentais da óptica e calor.
- História (durante um período de 3+3 semanas):
  - Falou-se da História e vida social de gregos e romanos.
- Geografia (durante um período de 3 semanas):
  - Estudou-se o próprio país, partindo para condições climáticas e para o continente europeu. Diversas áreas foram estudadas como exemplo dos vários climas.
- Biologia (durante um período de 3+3 semanas):
  - Foram estudadas as áreas de diversos climas, luz e em relação ao homem e ao cosmos;
  - Introdução à mineralogia local.
- Eúritmia (ao longo do ano desenvolveram-se 2 blocos de Eúritmia, cada um de 6 semanas).

As aulas artísticas realizavam-se entre as 11h00m as 12 h00m, organizadas da seguinte forma:

- 2ª feira - Desenho livre e/ou orientado: Foi uma forma livre da *Maria* expressar as suas emoções e organizar-se mais uma vez a nível corporal e espacial. Fortaleceu-se e formou de modo indireto o desenvolvimento de orientação espacial e reconhecimento de imagens seguindo as palavras.
- 3ª feira - Música: Exercícios de ritmos, melodias dentro de uma oitava. Acompanhamento das músicas com diferentes instrumentos de percussão (xilofone, gongo, reco-reco, chocalho, triangulo e pauzinhos) continuação da flauta;
- 4ª feira - Desenho de Forma: Círculos, espirais, curvas, retas, e muitas mais são desenhadas a lápis de cera de abelha. Esses exercícios desenvolveram o senso de formas na *Maria*, tal como a coordenação visual e motora fina. Acentuação de cruzamento na perpendicular, lemniscato e ondulação;
- 5ª feira - Pintura: Foi desenvolvida consoante as épocas do ano, onde foram utilizadas 2 ou 3 cores e o processo anterior teve continuidade (as formas foram criadas pela cor e as linhas não existiam);
- 6ª feira - Trabalhos Manuais: Com madeira, usaram a grosa, a lima e a lixa, e foi-se trabalhando a madeira até que o resultado fosse um rato e outros animais. Com barro os alunos modelaram vários animais.

Das 15h30m às 17h00m foram desenvolvidas as seguintes aulas, 3 vezes por semana:

- 2ª feira - Tecelagem / Costura: Iniciou-se a utilização de um tear de mesa, trabalhando com naveta. O objetivo foi fazer bonecas de pano do modo tradicional. Para a sua execução começaram por tirar moldes, cortar pano de algodão e cozer. Depois cardaram a lã de ovelha que serviu para o interior da boneca;
- 3ª feira - Tricô: A *Maria* Trabalhou com 5 agulhas para tricotar pantufas, punhos, polainas, gorros, etc.;
- 4ª feira – Ginástica: A *Maria* fez exercícios básicos simples para coordenação motora, utilizando bolas, arcos, bancos, cordas, etc.

**Tabela 8** - Programa dos períodos relativos ao ano letivo de 2004/2005

<b>Matérias</b>	<b>Nº de semanas</b>	<b>Datas</b>
Desenho de forma	2 dias	16/09/04 a 17/09/04
Matemática	3	20/09/04 a 08/10/04
História	3	11/10/02 a 29/10/04
Geografia	3	02/11/04 a 19/11/04
Língua portuguesa	4	22/11/04 a 17/12/04
<b>Interrupção escolar - Natal - 20/12/2004 a 31/12/2004</b>		
Matemática	3	03/01/05 a 21/01/05
Biologia	3	24/01/05 a 11/02/05
Física	2	14/02/05 a 25/02/05
Língua Portuguesa	3	28/02/05 a 18/03/05
<b>Interrupção escolar – Carnaval - 07/02/2005 a 09/02/2005</b>		
<b>Interrupção escolar - Páscoa - 21/03/2005 a 01/04/2005</b>		
Matemática	3	04/04/05 a 22/04/05
História	3	26/04/05 a 13/05/05
Biologia	3	16/05/05 a 03/06/03
Língua Portuguesa	3	06/06/05 a 24/06/05
<b>Início das Férias de Verão - 28/07/2003</b>		

Fonte: Elaboração própria<sup>10</sup>

<sup>10</sup> Dados compilados a partir de informação recolhida na Casa santa Isabel.

### 6.3.1.5 Ano letivo de 2005/2006

No ano letivo de 2005/2006 a *Maria* frequentou o 7.º ano e esteve inserida numa classe constituída por 8 alunos com idades compreendidas entre os 12 anos 15 anos. Neste ano foi lecionado novamente um programa especial adaptado que corresponde ao 7.º ano da PW. Assim, das 9h00m às 10h30m, todas as manhãs eram lecionadas as matérias, dadas por períodos de 2 a 4 semanas:

- Língua Portuguesa (durante um total de 8 semanas estas foram divididas em períodos de 4+4 semanas):
  - Continuação e aperfeiçoamento da aprendizagem da escrita;
  - Desenvolvimento da leitura;
  - Formação de sentenças expressando desejos, admiração, interrogação, etc.;
  - Recitação de poemas e dramatização;
  - Na gramática. Sujeito, verbo e complemento direto.
- Matemática/Geometria (durante um total de 9 semanas foram divididas em períodos de 3+3+3 semanas):
  - Continuação da realização de operações básicas;
  - Introdução às unidades de medida;
  - Introdução às formas geométricas.
- História (durante um total de 7 semanas foram divididas em períodos de 4+3 semanas):
  - O estudo de Roma - os imperadores e os reis, as suas leis e justiça;
  - As conquistas romanas (utilizaram poemas, peças, músicas, etc.
- Geografia (durante um total de 3 semanas, num só período de 3 semanas):
  - Continuaram o estudo do próprio país sob o ponto de vista económico e cultural;
  - Estudaram os outros países da Europa.
- Física (durante um total de 6 semanas foram divididas em períodos de 3+3 semanas):
  - Foram feitas experiências feitas no campo da óptica e da termologia;
  - Em mecânica, introduziram os conceitos de roda e alavanca.
- Biologia (durante um total de 6 semanas estas foram divididas em períodos de 3+ 3 semanas):
  - Lecionou-se a importância da fauna e da flora para o Homem;

- Lecionou-se a nutrição e a qualidade dos alimentos como fator importante para a saúde do homem.

- Eúritmia (durante um total de 6+6 semanas das 11h30m às 12h00m):
  - Aula dada em 2 blocos de 6 semanas, com 3 aulas por semana.

Das 11h00m às 12h00m, aulas artísticas:

- 2ª feira - Desenho livre e/ou desenho de forma;
- 3ª feira - Trabalhos manuais: Costurou-se e bordou-se uma camisa e tricou-se uma camisola de lã com agulhas circulares;
- 4ª feira - Pintura: Pintou-se com aguarela motivos relacionados com a época.
- 5ª feira - Música: Cantou-se com acompanhamento de instrumentos (flauta, xilofone, tambor);
- 6ª feira - Costura: Confeccionou-se uma boneca de pano.

Das 15h30m às 17h00m, realizavam-se as seguintes aulas e atividades artísticas:

- 2ª feira - Tecelagem em tear de mesa e vertical;
- 3ª feira - Ginástica;
- 4ª Feira - Trabalhou-se com barro.

**Tabela 9 - Programa dos períodos relativos ao ano letivo de 2005/2006**

<b>Matérias</b>	<b>Nº de semanas</b>	<b>Datas</b>
Desenho de forma	1	05/09/05 a 09/09/05
Matemática	3	12/09/05 a 30/09/05
Física	3	03/10/05 a 21/10/05
História	4	24/10/05 a 18/11/05
Língua portuguesa	4	21/11/05 a 16/12/05
<b>Interrupção escolar - 19/12/2005 a 26/12/2005</b>		
Matemática (Geometria)	3	26/12/05 a 13/01/06
<b>2º Período</b>		
Geografia	3	17/01/06 a 24/02/06
Biologia	3	06/02/06 a 24/02/06
Física	3	01/03/06 a 17/03/06
Língua Portuguesa	4	20/03/06 a 13/04/06
Biologia	3	17/04/06 a 12/05/06

Matérias	Nº de semanas	Datas
Matemática	3	15/05/06 a 02/06/06
História	3	05/06/06 a 23/04/06
Matemática	4	02/06/03 a 27/06/03
<b>Início das Férias de Verão</b>		

Fonte: Elaboração própria <sup>11</sup>

### 6.3.1.6 Ano letivo de 2006/2007

No ano letivo de 2006/2007 a *Maria* frequentou o 8.º ano e esteve inserida numa turma constituída por 6 alunos, com idades compreendidas entre os 13 e os 16 anos, apresentando graus de desenvolvimento heterogéneo. O programa desenvolvido para o 8.º ano, teve por base o Currículo Waldorf Adaptado.

Todas as manhãs das 9h00m às 10h30m, após a “abertura” do dia, com um verso em conjunto, uma canção segundo a época do ano e alguns exercícios rítmicos, e de seguida foram selecionadas as matérias abaixo indicadas:

- Língua portuguesa (durante um total de 9 semanas foram divididas em períodos de 3+3+3 semanas):
  - Desenvolveu-se a leitura e continuação da aprendizagem escrita;
  - Iniciou-se a aprendizagem de expressões ligadas à comunicação social: escrever cartas, preencher documentos, etc.;
  - Estudo preparativo para uma peça onde incluía humor, drama e poesia.
- Matemática (durante um total de 8 semanas estas foram divididas em períodos de 3+3+2 semanas):
  - Construção de sólidos geométricos, tendo em atenção a dimensão e o volume, usando régua, esquadro e compasso;
  - Relacionado com situações diárias, continuaram a realização de operações básicas e frações.
- História (durante um total de 6 semanas estas foram divididas em períodos de 3+3 semanas):
  - O tema principal foi “Os Descobrimentos”;

<sup>11</sup> Dados compilados a partir de informação recolhida na Casa santa Isabel.

- O tema que se desenvolveu durante todo o ano – uma bibliografia contada em capítulos (relacionada com “Os descobrimentos”).

- Geografia (durante um total de 3 semanas):
  - Tema desenvolvido - “ O Continente Africano”.
- Física (durante um total de 3 semanas)
  - Experiências no campo óptico (prisma, cores complementares, reflexos com vidros, magnetismo);
  - Procurou-se alargar o vocabulário com apoio de experiências.
- Química (durante um total de 3 semanas):
  - Descrição de enzimas, açúcar, gorduras e albumina e estudo do seu significado na nutrição humana;
  - Aprendeu-se o processo de fazer fécula.
- Anatomia (durante um total de 6 semanas estas foram divididas em períodos de 3+3 semanas):
  - Estudou-se o corpo humano, permitindo à *Maria* ver o Homem como um todo.

Das 11h00m às 12h00m de todas as manhãs, realizavam-se as seguintes aulas e atividades artísticas:

- 2ª feira - exercícios especiais em relação com a época estudada;
- 3ª feira - desenharam a preto e branco as formas e a estrutura do corpo humano;
- 4ª feira - Música: Canções, com acompanhamento musical de vários instrumentos, como preparação para uma apresentação no final do ano;
- 5ª feira - Pintura: A *Maria* assim como os companheiros pintaram perspectivas em cores e aprenderam como apreciar a interação da luz e da sombra;
- 6ª feira - arrumaram e limpam a sala de aula.

As aulas da tarde decorriam entre as 15h30m e as 17h00m, às 2ª, 3ª e 4ª feiras, com as seguintes aulas e atividades:

- 2ª feira - trabalhos em madeira;
- 3ª feira - Ginástica;
- 4ª feira - Costura/Jardinagem.

**Tabela 10 - Programa anual dos períodos letivos de 2006/2007**

<b>Matérias</b>	<b>Nº de semanas</b>	<b>Datas</b>
Língua Portuguesa	3	04/09/06 a 22/09/06
Física	3	25/09/06 a 13/10/06
Anatomia	3	16/10/06 a 03/11/06
Matemática	3	06/11/06 a 24/11/06
Língua Portuguesa	3	27/11/06 a 15/12/06
<b>Interrupção escolar - Natal – 18/12/06 a 26/12/06</b>		
História	4	08/01/07 a 02/02/07
Química	3	05/02/07 a 23/02/07
<b>2ª Interrupção</b>		
Matemática	3	26/02/07 a 16/03/07
Anatomia	3	19/03/07 a 06/04/07
<b>3ª Interrupção</b>		
Língua Portuguesa	3	09/04/07 a 27/04/07
Geografia	3	30/04/07 a 18/05/07
Matemática	2	21/05/07 a 01/06/07
História	3	04/06/07 a 22/06/07
<b>Início das Férias de Verão</b>		

Fonte: Elaboração própria<sup>12</sup>

### **6.3.1.7 Ano letivo de 2007/2008**

No ano letivo de 2007/2008 a *Maria* frequentou o 9.º ano e esteve inserida numa classe constituída por 9 alunos, com idades compreendidas entre os 14 anos 18 anos, sendo 3 de parceria. O programa desenvolvido para o 9.º ano, à semelhança do ano de escolaridade anterior, pauta-se pelo Currículo Waldorf Adaptado.

Todas as manhãs, das 9h00m às 10h30m, após a abertura do dia com um verso em conjunto, uma canção segundo a época do ano e alguns exercícios rítmicos, foram lecionadas as seguintes matérias:

- Língua portuguesa (durante um total de 9 semanas estas foram divididas em períodos de 3+3 +3 semanas):
  - Continuaram com o desenvolvimento da leitura e conseqüentemente continuaram a aprendizagem da escrita;

<sup>12</sup> Dados compilados a partir de informação recolhida na Casa santa Isabel.

- Continuaram o estudo da gramática: verbo, substantivo, adjetivo, sujeito, predicado;
- Desenvolveram a compreensão de pequenos textos através do teatro, declamação de poemas, etc.;
- Matemática (durante um total de 6 semanas estas foram divididas em período de 3+3 semanas):
  - Elaboraram exercícios para reforçar a melhor compreensão das abstrações, dando especial atenção às operações;
  - Aprenderam a utilizar dinheiro.
- História (durante um total de 6 semanas estas foram divididas em períodos de 3+3 semanas):
  - Aqui foi despertado interesse para o mundo: continuação dos descobrimentos portugueses (Caminho Marítimo para a Índia).
- Geografia (durante um total de 3 semanas):
  - Continente Asiático (China).
- Astronomia (durante um total de 4 semanas estas foram divididas em 2+2 semanas):
  - Introduziu-se a astronomia. Proporcionou-se a oportunidade de observação.
- Química (durante um total de 5 semanas estas foram divididas em períodos de 3+2 semanas):
  - Introduziu-se o estudo do reino mineral.
- Anatomia (durante um total de 3 semanas):
  - Continuou-se o estudo do corpo humano: estrutura óssea, estrutura muscular e principais órgãos.

Todas as manhãs, das 11h00m às 12h00m, realizavam-se as seguintes aulas e atividades artísticas:

- Desenho: Continuação do desenho livre; desenho a preto e branco; desenho de forma;
- Trabalhos manuais: Costuraram uma camisa;
- Pintura: Pintaram livremente; interação da luz e sombra na pintura;
- Música: Canções com acompanhamento de orquestra; continuaram o estudo de flauta, lira e notas musicais;

Às 2ª, 3ª e 4ª feiras, entre as 15h30m e as 17h00m, decorriam as seguintes aulas e atividades artísticas:

- Trabalhos Manuais: cabedal e escultura em pedra; Fiou com freso, roda, teceu em tear de pente;
- Ginástica: Jogos e exercícios orientados.

A tabela apresentada em seguida, tabela 11, à semelhança da exposição que se fez com a informação referente aos anos letivos referidos anteriormente e frequentados por *Maria*, expõe de forma esquemática, simples e esclarecedora, o programa anual relativo ao ano letivo de 2007/2008.

**Tabela 11 - Programa anual do período letivo de 2007/2008**

<b>Matérias</b>	<b>Nº de semanas</b>	<b>Datas</b>
Desenho de forma	1	03/09/07 a 07/09/07
Língua Portuguesa	3	10/09/07 a 28/10/07
Anatomia	3	01/10/07 a 19/10/07
Matemática	3	22/10/07 a 09/11/07
Astronomia	2	12/11/07 a 23/11/07
Língua Portuguesa	3	26/11/07 a 14/12/07
<b>1ª Interrupção escolar</b>		
Desenho de Forma	1	27/12/07 a 31/12/07
Geologia	2	02/01/08 a 11/01/08
<b>2º Período</b>		
Química	3	14/01/08 a 01/02/08
<b>2ª Interrupção de 04/02/08 a 06/02/08</b>		
História	3	07/02/08 a 22/02/08
Astronomia	2	25/02/08 a 07/03/08
Geologia	2	10/03/08 a 20/03/08
<b>3ª Interrupção de 21/03/08 a 23/03/08</b>		
Língua Portuguesa	3	24/03/08 a 11/04/08
Matemática	3	14/04/08 a 02/05/08
Geografia	3	05/05/08 a 23/05/08

Matérias	Nº de semanas	Datas
Química	2	26/05/08 a 06/06/08
História	3	09/06/08 a 27/06/08
<b>Início das Férias de Verão</b>		

Fonte: Elaboração própria<sup>13</sup>

A *Maria* concluiu o 9.º ano de escolaridade, conseguindo ler, apesar da sua leitura ser bastante simples e o seu vocabulário não ser adequado à sua faixa etária, no entanto, hoje consegue ler livros simples e alguns consegue interpretar, tendo adquirido uma escrita bonita e harmoniosa.

No que respeita a área de matemática, a *Maria* apresentou maior dificuldade, tendo-lhe sido diagnosticada discalculia (dificuldades nos cálculos e em contar), o que se revelou um grande obstáculo para o seu desenvolvimento e aprendizagens nesta área.

Atualmente *Maria* tem 21 anos, está a progredir, verificando-se a aquisição de conhecimentos suficientes para lidar com dinheiro, ainda que num período inicial lide apenas com quantias muito pequenas, uma vez que se pretende estimular um desenvolvimento e aquisição de competências de forma gradual e progressiva, proporcionando-lhe a maior autonomia possível, tornando-se capaz de conquistar a sua independência (o que, de momento, ainda não é possível).

#### 6.4 Apresentação dos resultados

A presente subdivisão é dedicada à análise e discussão dos resultados obtidos na investigação realizada. De facto, pretende-se valorizar o conhecimento e a experiência prática a partir de um estudo de caso, o caso de *Maria*, conforme anteriormente explicitado. O guião concebido para cada entrevistado, pode ser consultado nos apêndices D, E, F, G e H, sendo que o apêndice C explica, de forma clara, quais os objetivos de cada questão.

No início de cada entrevista, a inquiridora apresentava-se, seguindo-se uma breve abordagem do estudo e seus objetivos. Nesta fase, os entrevistados deram a sua anuência e demonstraram muito interesse em tomar conhecimento sobre os resultados do mesmo.

<sup>13</sup> Dados compilados a partir de informação recolhida na Casa santa Isabel.

Importa também acrescentar que desde o início foram cumpridas as recomendações éticas, foi garantido o anonimato dos entrevistados, bem como a confidencialidade da entrevista e foi solicitada autorização para se proceder à gravação da mesma.

A participação dos sujeitos do estudo foi voluntária e revelou adesão e interesse por parte dos participantes, como se pode apurar através das respostas dadas nas entrevistas. Além disso, os entrevistados não tinham conhecimento das perguntas que lhes iriam ser colocadas, para que estes não pudessem ter tempo de efetuar uma resposta com base no que se considera “socialmente correto” e assim, responderem de forma espontânea e autêntica, expondo o seu sentir e a sua opinião.

Os dados recolhidos em cada entrevista foram gravados e posteriormente, transcritos e registados em papel. De seguida, foram registados em suporte digital e foi efetuada uma análise de conteúdo e realizando-se, também, uma reflexão pessoal das respostas adquiridas e interpretação das mesmas, bem como a síntese interpretativa dos resultados e notas conclusivas.

Toda a realização destas entrevistas decorreu dentro da normalidade e sem nervosismos por parte dos entrevistados, tendo-se demonstrado totalmente disponíveis e agradados por poderem participar no estudo.

Para o estudo das entrevistas recorreu-se à comparação. O guião da entrevista foi elaborado, tendo em vista 25 questões, como o permite aferir muito facilmente o apêndice C. No entanto, dada a especificidade de cada profissional, as questões foram selecionadas tendo em conta as características de cada um dos profissionais, pelo que para uma melhor visualização e conhecimento do guião concebido para cada entrevistado, é possível consultar os apêndices D, E, F, G e H. A tabela que se segue, apresenta as categorias subjacentes a cada questão, que integra o guião.

**Tabela 12 - Categorias da entrevista**

Categorias	Questões
Principais dificuldades identificadas antes da aplicação da PW;	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quais as principais dificuldades que a <i>Maria</i> manifestava no início aquando da sua chegada à Instituição? Refira-se o facto de a aluna ter entrado na instituição com 8 anos.</li> <li>• Que idade tinha a <i>Maria</i> quando foi pela 1ª vez consultada pelo Dr.? Qual foi o primeiro impacto/imagem quando observou a criança? Quais as principais dificuldades que a <i>Maria</i> manifestava aquando da 1ª consulta?</li> <li>• A <i>Maria</i> já tinha frequentado algum nível de ensino, quanto chegou à IPSS? Passou a estar a cargo da instituição a tempo integral e beneficiar unicamente da Pedagogia de Waldorf?</li> <li>• A <i>Maria</i> quando entrou na Instituição apresentava Atraso Global de Desenvolvimento Psicomotor. Qual a sua opinião sobre a sua integração grupo?</li> <li>• Qual a sua opinião sobre a inserção da <i>Maria</i> no lar/escola da Instituição Casa Santa Isabel?</li> <li>• Como caracteriza sumariamente o grupo de crianças onde a <i>Maria</i> esteve inserida e quantos alunos tinha cada turma?</li> <li>• Como caracteriza sumariamente os habitantes da casa onde a <i>Maria</i> esteve inserida e quantos alunos eram?</li> </ul>
Metodologias adotadas, relação entre todos os intervenientes (se foram benéficas para a aluna, no seio do grupo em particular e na escola em geral);	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Na sua área de intervenção, que tipo de tarefas foram trabalhadas?</li> <li>• Quais as indicações terapêuticas e pedagógicas que melhor contribuíram para o desenvolvimento da <i>Maria</i>?</li> <li>• Qual a reação da <i>Maria</i> a estas tarefas? E esta reação manteve-se ao longo dos anos?</li> <li>• Sendo a <i>Maria</i> e habitante a tempo inteiro da IPSS, Casa Santa Isabel, como caracteriza os seus tempos livres e em quais a <i>Maria</i> participa?</li> <li>• Sendo habitante e “companheira” da Casa do Sol, local onde reside a <i>Maria</i>. Diga em que tarefas domésticas a <i>Maria</i> participa?</li> <li>• Como caracteriza a articulação entre os professores, terapeutas, monitores, médicos e outros técnicos da instituição?</li> </ul>
Benefícios da pedagogia na evolução da aluna;	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quais as melhorias apresentadas pela <i>Maria</i> ao longo dos anos? <ul style="list-style-type: none"> <li>- A nível de atenção /concentração?</li> <li>- A nível de autoconfiança?</li> <li>- A nível de integração social?</li> <li>- A nível de motricidade global e fina?</li> </ul> </li> <li>• Na sua opinião a Pedagogia Waldorf contribuiu para as melhorias acima referidas?</li> </ul>

<b>Categorias</b>	<b>Questões</b>
Evolução apresentada quanto aos efeitos da aplicação da PW;	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como caracteriza os projetos (curso atual que frequenta) em que a <i>Maria</i> está integrada atualmente?</li> <li>• Qual a sua perspetiva clínica relativamente à evolução da <i>Maria</i> até ao presente, nos aspetos profissional (curso atual que frequenta) e pessoal?</li> <li>• Como perspetiva o futuro da <i>Maria</i> nos dois aspetos referidos?</li> <li>• Hoje, como classifica o desempenho da <i>Maria</i> relativamente ao: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ritmo</li> <li>- Autonomia.</li> <li>- Trabalho em grupo.</li> <li>- Relações com adultos</li> </ul> </li> <li>• Considera que as estratégias utilizadas foram as adequadas tendo em conta as características da <i>Maria</i> (Atraso Global do Desenvolvimento Psicomotor e Discalculia)?</li> </ul>
Perspetiva dos profissionais da Casa Santa Isabel, sobre a PW;	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Também frequentam a IPSS alunos que beneficiam do ensino regular e de algumas terapias da Pedagogia de Waldorf, entre que idades? Será melhor beneficiar em paralelo das duas pedagogias ou uma só?</li> <li>• Considera que teria sido benéfico para a <i>Maria</i> ter usufruído do ensino regular em simultâneo com as duas pedagogias (Pedagogia Waldorf)?</li> <li>• O que faz a diferença na Pedagogia Waldorf? Qual o contributo da Pedagogia Waldorf no desenvolvimento do ser humano com Necessidades Educativas Especiais?</li> </ul>
Apoios do ME face à instituição.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quem habita a IPSS, que tipo de alunos e em que condições? Pode explicar?</li> <li>• A IPSS usufrui de apoios do Ministério da Educação?</li> </ul>

**Fonte:** Elaboração própria.

Optou-se por tratar os resultados brutos e construir uma informação mais condensada, o que permite uma análise temática. Cada profissional é identificado pelas letras A, B, C, D e E.

Através da síntese dos dados obtidos, foi possível elaborar a tabela 13 com a caracterização dos entrevistados.

**Tabela 13 - Caracterização dos entrevistados**

<b>Nome</b>	<b>Género</b>	<b>Formação específica</b>	<b>Função</b>	<b>Tempo na Casa Santa Isabel</b>
A	Feminino	Auxiliar Educativa	Colaboradora na instituição	30 anos
B	Feminino	Pedagogia Curativa	Professora Terapeuta de Pedagogia Curativa	30 anos

Nome	Género	Formação específica	Função	Tempo na Casa Santa Isabel
C	Feminino	Licenciatura em Artes Plásticas Pedagogia Waldorf e Quirofonética	Diretora Pedagógica/professora Terapeuta	28 anos
D	Feminino	Euritmia	Professora Terapeuta de Euritmia	30 anos
E	Masculino	Otorrinolaringologia, Homeopatia e Medicina Antroposófica	Médico	11 anos

**Fonte:** Elaboração própria.

De seguida, passou-se à análise das entrevistas tentando responder às hipóteses anteriormente enunciadas.

H1: “O ambiente em que a aluna estava inserida antes da entrada na instituição influenciava negativamente o desenvolvimento físico-motor bem como as competências sociais, pessoais e intelectuais”.

Verifica-se nas respostas às entrevistadas e como é constatado, é possível afirmar que a aluna revelava além das dificuldades acima referidas também inseguranças, falta de autoestima, a nível cognitivo, motricidade global e relacionamentos interpessoais.

Assim refere a entrevistada B:

“notávamos nas conversas dela de início que havia uma enorme falta de auto estima”.

“apesar de ter uma aparência um pouco grossa começou a notar-se que ela tinha uma grande luz interior” E como ela absorvia, todas as coisas que lhe tocavam, as coisas diferentes, os poemas que eram ditos no dia-a-dia, tudo isso lhe tocava, mas...aquilo que ela trazia de trás, da sua infância, ela facilmente sempre voltava a falar das coisas e...em, relação à família, era uma carga um pouco pesada e...ela muitas vezes voltava ao passado”.

“ela tinha certos bloqueios, que bloqueava porque foram experiencias vividas bastante fortes”, ela “recusar-se a fazer alguma coisa por exemplo... mas isso é...muito próprio de quem tem vivências inicialmente desagradáveis”.

“... mas as vivências anteriores também vinham, mas ela ambientou-se relativamente bem”.

“Sim, apesar de haver sempre esses pequenos bloqueios emocionais, mas através desta vivência com, em que se procurava mostrar, em que o mundo é bom e que o mundo é belo, o mundo é verdadeiro, isto às vezes custa um pouco mais. (...) Quando tocávamos nesse tema, aí havia um confronto com o passado”.

“Mas podemos dizer que ela se adaptou muito bem apesar das dificuldades, alguém que sempre procura ser muito exigente consigo própria”.

A Entrevistada C acrescenta:

“Ela entrou em setembro com 8 anos, bem...ela tinha muita insegurança, muita vontade de aprender, muita alegria, mas ao mesmo tempo, ela tinha uma alegria de criança quase de primeira infância e muitas dores por ter de se separar do irmão que foi adotado pela família de acolhimento e ela não devido às suas características”.

Já a entrevistada D e sendo professora de Eurytmia, de arte do movimento, refere outras dificuldades:

“ela tinha movimentos pouco diferenciados, ela movimenta-se como um todo, ela andava ... quando levantamos o pé do chão levamos o pé e poisamos o pé, ela era como arrastar-se o peso dela, ela não arrastava os pés, mas era a sensação que dava, quando olhava para ela, ela movimentava-se em bloco, não tinha movimentos e gestos diferenciados, nem tinha movimentos leves, tinha um enorme peso, além de ter uma estrutura maciça fisicamente, todos os movimentos dela, davam a sensação de peso, eu não quero por conotações negativas, era quase como fosse... como fosse em bruto, um pouco grosseiro, não tinha gestos diferenciados, movimentava-se em bloco, o espaço atrás “not exists”, ela não sabia o que era, fazia uma enorme resistência, ela ia para trás como quisesse ir para a frente e estivessem a empurrá-la”.

“mesmo a coordenação fina não estava presente, não tinha muita percepção do que era trabalhar à esquerda e à direita, passar uma bola era um caso sério, uma vara de cobre, sabe, eu trabalho com bolas e varas.”

“Ela tinha imensas dificuldades.”

”nós temos de aprender a trabalhar com todos e isso foi um processo muito importante para a *Maria*, conseguir relacionar-se verdadeiramente com quem está à volta dela. Portanto nesse aspeto foi bastante bem sucedido”.

“não ser capaz de ouvir o outro, não ser capaz de começar, não ser capaz de colocar-se no lugar do outro para perceber o outro. Ela ficava um bloco e quando estava furiosa, fechava-se, para dizer algo à *Maria*, olha isto não está bem feito, olha deve ser feito assim, era uma operação para uma guerra, que durava bastantes dias, fugia de casa, era muito difícil para ela lidar com o insucesso e foi através de pequenos exercícios e movimentos, e, claro tudo o que foi feito na sala de aula com a entrevistada C, que ela aprendeu a lidar com o insucesso, algo que acontece e não corre bem”.

Quando se questionou o entrevistado E, no que respeita às dificuldades de *Maria* no início do processo, este refere que o primeiro impacto face a *Maria* foi a

“imagem de uma criança que apresentava mais idade do que a que tinha. Uma precocidade no aspeto sexual. Parecia um gigante em um corpo infantil”.

“as dificuldades que a *Maria* apresentava, eram: distração, fraca memória, avidez por comer, falar durante a noite e extramente simpática. Relativa a esta última torna-se uma dificuldade tendo como referência as características da aluna”.

H2: “As dificuldades da aluna foram ultrapassadas com a introdução das metodologias da PW”.

Relativamente à hipótese verifica-se que, no geral, em todas as respostas à questão, existe uma uniformidade de opiniões, relativamente às melhorias apresentadas pela aluna. Assim, em relação à atenção /concentração a título de exemplo, e como nos refere a entrevista B:

“Essa vontade de querer fazer as coisas, ela acaba por se concentrar na coisa e consegue. É algo que tem evoluído muito, nunca foi um problema ela, mas de qualquer forma ela é alguém que se envolve naquilo que está a fazer”.

Por seu lado a entrevistada D destaca que:

“melhorou tanto na coordenação como na capacidade de memorizar (...).é incrível como ela consegue memorizar, ela agora frequenta aulas de eurtmia individual por recomendação médica para tentarmos especificamente resolver alguns desequilíbrios que ainda existem, se não os houvesse não tinha necessidade de estar aqui (...)”.

A entrevistada C salienta que:

“melhorou a sua qualidade de falar, sua memória fica muito boa, ela é hoje é a única que aprendeu uma música em Alemão eu lhe ensinamos, ela socialmente melhorou muito, primeiro era muito criança e depois era muito evasiva... não tinha limites... e ela agora está... o contraste, muito social, muito equilibrada e feliz na vida. Ela teve um desenvolvimento muito bom. A única dificuldade que teve no seu desenvolvimento foi a matemática, o médico diagnosticou aos 10 anos uma discalculia, isso observou-se no 5ºano, nós trabalhamos sempre muito com castanhas, com pedras, com conchas, mas tudo o concreto e depois o médico disse “não adianta exigir muito, mesmo continuando com o concreto ela vai ser sempre alguém que necessita do apoio da máquina calculadora (...)”.

No que se refere à autoconfiança são unânimes as opiniões considerando sempre que a *Maria* necessita de reforços positivos. Tal como refere a entrevistada B:

“é sempre a lembrar, tu fizeste bem, tu és capaz, tu consegues muito mais, mas no fundo ela tem conseguido, mesmo... ela trabalha na cozinha, e vê-se tá a fazer formação profissional de cozinha.”

Já a entrevistada B responde:

“Melhorou bastante, mas agora que está com 21 anos que está na fase adulta, ela agora começa a demonstrar mais sua autoconfiança que até então tinha socialmente mais insegurança em vários níveis e ela melhorou imenso.”

Ensino

Complementando-se com a entrevistada D:

“Sim, melhorou imenso, imenso, agora, releva essa autoconfiança... porque de início era impensável...”

No que concerne ao ritmo todas as entrevistadas consideram que ela progrediu bastante desde a sua chegada à instituição. A entrevistada B clarifica:

“O ritmo na verdade é o que a conduz na vida, ela necessita de ter o ritmo certo. E está no lugar certo para que isso se mantenha, porque aqui tudo é feito seguindo o determinado ritmo”.

Já a entrevistada C reforça:

“Acho que ela está ótima, ela principalmente agora que (...) a *Maria* respeita os momentos de acordar, hora de pequeno-almoço, hora do trabalho, hora do intervalo do trabalho, com colegas”.

A entrevistada D conclui:

“Ela está plenamente situada no ritmo do dia da semana, no ritmo do mês, no ritmo do ano, se lhe perguntar qual a próxima festa do ano, ela diz-lhe logo”.

Relativamente à autonomia ambas as entrevistadas são da opinião que tem conquistado cada vez mais autonomia. A entrevistada B diz:

“Autonomia, então ela é uma pessoa que tem conquistado cada vez mais autonomia”.

A entrevistada C reforça,

“tem bastante autonomia”.

A nível da motricidade fina revelou progressos. Assim refere a entrevistada A:

“Apesar de ter umas mãos grossas, parecia não conseguir executar tarefas a nível de motricidade fina, mas ela conseguiu fazer tricot de 5 agulhas que é difícil.”

Já a entrevistada C:

“A *Maria* tem muitas limitações físicas mesmo, não tem muita flexibilidade, os movimentos são presos, anatomicamente ela tem algumas dificuldades, se observarmos bem as mãos, os pontos dos dedos, ela não faz movimentos de pinça, os dedos ficam muito duros”.

“... A nível de coordenação motora ela superou mais do eu contava e tanto se vê que hoje consegue escrever... tem uma letra muito bonita e na escrita então... muito boa...”.

Na opinião da entrevistada D:

“Melhorou, melhorou, ainda há “campo para manobras”, mas eu consigo que ela segure uma vara de cobre em movimento com os dedos assim (gestos) antigamente era assim (gestos) aliás ela nem conseguia segurar a vara de cobre assim (gestos) as varas de cobre são desta espessura (gestos) e ela agarra assim (gestos) e tentar que ela segura-se assim (gestos)... era impossível, ou era assim ou era chão, só tinha duas alternativas e agora consigo que ela faça isso”.

Relativamente à relação com os adultos a opinião é unânime, pelo que C afirma:

“Hoje em dia é fácil ultrapassar isso, está mais madura, mais preparada para ultrapassar, e, acho que esta nova experiência na cozinha, com um grupo bastante grande, também a tem ajudado”.

E reforça a entrevistada D:

“Relação com os adultos neste momento é muito boa.” “A nível de relações Humanas superou completamente”.

No que toca à sua integração social e desenvolvimento social, verifica-se também esta unanimidade de pensamento entre os técnicos/professores da Instituição. No entanto, quando algo não corre tão bem, ainda há aspetos a limar, pois a aluna isola-se um pouco mais. Sobre este assunto a entrevistada D salienta:

“Integração social? A *Maria* tem os dois lados porque aparentemente é uma pessoa muito aberta e que se relaciona muito bem com todos, mas também facilmente pode ter os tais bloqueios (risos) eu falo muitas vezes dos bloqueios, porque realmente é algo que ela tem muito. Se encontra uma coisa qualquer que não corra tão bem, ela fecha-se e...ela é muito sensível ao meio que a rodeia, como grande parte deles, mas ela em especial e precisa sempre de sentir que está integrada, acarinhada, que pertence ao meio, isso é muito importante para ela”.

A entrevistada D afirma ainda que:

“mas penso que a integração dela está muito mais harmonizada, não há os extremos que havia, ou tentava dominar alguém, tentava mandar em alguém que era mais fraco ou era mandada por alguém mais forte (...).Só as aulas, as terapias, tudo... o dia a dia como nós... desde o levantar, desde o cuidar do quarto, desde o preparar os alimentos.... Desde ... tudo é já orientado com vista a ser terapêutico e ser uma âncora para estes jovens, portanto é um processo completo, a vida a diária não está dissociada do resto, é um todo, porque o ser humano é um todo, nós não somos um somatório de coisas, somos um todo. Nós tentamos que aqui que nada seja compartimentado, quando alguma coisa se passa na casa e quando a *Maria* vinha com o “burrinho” (risos) várias vezes com alguma coisa que se passou na casa: “Olha sabes uma coisa *Maria*, o que se passou agora na casa tens que resolver na casa e o que se passa aqui é

comigo e agora não quero que venhas para aqui fazer queixa dos meus ou dos teus colegas, porque não é essa a ideia, na casa resolves os problemas de casa, aqui resolves os problemas daqui”, e isto resulta, às vezes se ela vinha muito transtornada, eu desdramatizava e acalmava-a, aqui ninguém trabalha contra ninguém. Resumidamente ela teve uma franca melhoria de integração social”.

O entrevistado E apresenta uma resposta geral, tendo em consideração as dificuldades sentidas ao nível da atenção / concentração, autoconfiança, integração social e motricidade global e fina, referindo que a sua integração na casa foi muito fácil, “por se tratar de uma criança muito simpática, amável e com muita carência afetiva”. Além disso, acrescenta ainda que

“Tendo como referência estes itens, no geral houve grandes melhorias mas sempre dentro de um limite próprio do caso. A *Maria* tem discalculia, tem um Atraso Global de Desenvolvimento Psicomotor (ADPM), tem ainda dificuldades na motricidade fina; coordenação motora e na integração sensório - motora”.

“Tendo em conta que a experiência anterior no ensino regular foi catastrófica, a Pedagogia Waldorf contribuiu em muito para que a *Maria* chegasse ao nível que está”.

É ainda de referir, como aponta a entrevistada D, que no grupo de crianças onde *Maria* estava inserida

“havia patologias muito diferentes, elas complementavam-se, não tínhamos grupos só com autistas ou trissomia 21, era tudo misturado e a partir daí tirar o máximo de partido dessa diversidade. Havia uma grande interajuda entre eles, no início penso que eram 3 e nono ano 9.

Foi muito bom para a *Maria*... estar numa sala com crianças das mais diversas capacidades... e dificuldades, sendo ora bem... estas tomadas em conta num trabalho comum. Assim foi possível desenvolver uma compreensão social real para com as particularidades, os cuidados e as necessidades de cada ser humano”.

“era uma menina muito sólida e em simultâneo muito fechada e às vezes contrastava esse (silêncio) como ficar fora de si próprio já quase à beira de uma histeria, ela interagia muito com as outras, aquilo que eu me lembro, não era uma aluna violenta, não tinha comportamentos agressivos, era às vezes impaciente, isso sim mas do que me lembro da *Maria* nunca houve dificuldades a nível social, do ponto de vista de interação física, nunca tentou bater nos outros, houve aqui casos de alunos que o tentaram fazer, até em mim. O sistema era sempre tentar desdramatizar, não levar a sério, e assim nunca ninguém me tocou, eu acho que eles não queriam bater-me eles tinham era necessidade de exorcizar situações do passado e eu era a pessoa que estava mais perto e não levava isso como um ataque pessoal e a minha reação era abraça-los e rir-me e ficava tudo bem. Mas voltando à *Maria*, com ela nunca foi necessário, só quando ela ficava a prender o burro “UHM” aí o humor não bastava, era uma questão de tempo, deixar cozinhar a fúria e depois já era possível falar”.

H3: No que se refere à hipótese “A aplicação da PW na aluna foi benéfica para a sua evolução, a nível pessoal como social” e, perante a análise das respostas das entrevistadas,

não há dúvidas que contribuíram francamente para a evolução da *Maria*. Todas as atividades e estratégias foram realizadas e delineadas de acordo com as principais dificuldades da aluna. Conforme diz a entrevistada B, para que tudo funcione em pleno

“Nós fazemos regularmente com o médico da instituição, clínicas, chamada clinica do aluno e então aí tentamos juntar pessoas de todas as áreas que trabalham com ela, pessoas da casa, monitora da formação, professores e terapeutas. A entrevistada C por exemplo faz com a *Maria* Quirofonética, a Entrevistada D faz Euritmia terapêutica. Nessa clínica nós tentamos juntar todos os lados e articular pra ver se estamos todos em sintonia.”

Continua a dizer entrevistada B

“nós procurávamos dar um ambiente bonito, procuramos dar ritmo, porque o ritmo ajuda muito na orientação destes seres, na casa tudo decorre como deve ser, tudo corre da mesma forma. Inicia-se a manhã sempre da mesma forma, acorda, têm um momento em que falam todos juntos na sala em que falam um o poema, um poema para agradecer o dia, o dia bonito que vão ter, e...depois têm a refeição com... onde todo o dia se desenvolve, com bastante ritmo e a harmonia...”

“fazer as coisas que ela realmente conseguia e aí, ela conseguiu ser... a mulher que é hoje, que é alguém muito capaz”.

Com prova da sua evolução, a entrevistada B refere:

“Este ano a *Maria* está na casa do Sol, a fazer o curso de ajudante de cozinha. Por acaso também é a casa onde ela habita, o lado poente, e, o outro lado do sol nascente é que é a cozinha do centro de formação profissional, só está funcionar há dois meses. Isto tudo deve-se a um incêndio que tivemos aqui há 3 anos. Tivemos de fazer adaptações”.

“...então isso é ótimo para ela, podendo assim mostrar o que tanto sabe, é capaz e gosta de fazer... servir os outros. Isso é algo que ela tem de muito importante, o gostar de servir! Nesta atividade ela sente um grande prazer... quando estamos à mesa e começamos a perguntar-lhe o que será hoje o almoço, ela fica radiante e responde:” eu não vou dizer” e quando surge a comida e estamos a comer por exemplo a sopa, e tentamos adivinhar o tem lá... ela começa a contar com todo o orgulho como foi feito... isto é o culminar da sua realização pessoal, porque ela aí mostra, eu sou capaz”.

Por outro lado diz a entrevistada C

“... brincávamos muito, então na 1ª parte das 9 às 10.30 eram trabalhos de muita estimulação de coordenação motora grossa basicamente, começando com algumas finas através de jogos, sempre através de jogos com muita musica e com ritmo e com muita imaginação, muitos trabalhos artísticos e para todos havia meia hora de intervalo, onde cada um aprendia a descascar a sua própria fruta, a preparar o seu chá, aí estávamos a trabalhar coordenação motora e depois tínhamos aulas de brincar, havia um dia por semana que ficavam das 11h ao 12h a brincar, a mesa transformava-se num

barco, o banco era um comboio, então a sala tinha o direito de se desmontar, nós tínhamos um cesto com panos e molas e montávamos casas, cabanas e a sala de aula era toda mudada, tinha panelinhas, bonecas de pano, todo o mundo de fantasia de criança, onde cada um por semana tinha de construir a sua própria casa e dar-lhe vida. No fundo era resgatar a infância que estava muito ferida, então quando eles construíram a casa de faz de conta, ela estava a ...Fortalecer o próprio corpo quando eles davam vida às bonecas, uma situação familiar dentro da casa de brincar, eles estavam emocionalmente se estruturando e isso foi fundamental para ela... para que mais tarde, ela se pudesse organizar”.

“ela começou a relacionar imagens e sons com letras que ela desenhava e é um processo... primeiro com a letra maiúscula... de imprensa, depois minúscula de imprensa... depois manuscrita... e ela fez esse processo... e nessa transição...para a imprensa pequena, aí a memória dela começou a surgir, e começou a fazer confusão, e, então rapidamente fez a transição... por exemplo nós apresentamos uma letra para eles e contamos uma história, então faz a letra maiúscula... porque chegou à de imprensa minúscula ela chegou a lembrar do que tinha aprendido no 1ºano quando estava no Porto, mas vir com uma consciência do que ela já tinha vivido com a imagem, então aí foi muito rápido e muito fácil para ela fazer a escrita. E agora pode ver a letra dela como ela é bonita”.

“Para ela é importante a riqueza artística da Pedagogia Waldorf para o seu desenvolvimento cognitivo, motor e social”.

E claro, o contributo da arte do movimento com a entrevistada D

“Bem... como professora de eurtimia, uma nova arte do movimento, como dizia Rudolf Steiner, não é verdade... é a expressão visível da fala e da música...A minha área de intervenção era o movimento que era direita, esquerda, em cima em baixo, frente trás, tentar que se consigam situar no espaço, tentar que consigam reproduzir uma forma simples que eu exemplifico ou desenho ou faço com eles, depende muito nós temos além da coordenação exercícios básicos, também temos uma parte artística, há um poema ao qual fazemos uma forma. Eles têm uma coreografia ou individual ou em grupo e depois eles tentam chegar lá, cada um à sua maneira”.

“A *Maria* tinha sempre muita boa vontade. Ela fazia um esforço enorme para à primeira tentativa fazer tudo bem, ela estava sempre disposta a experimentar tudo. (...) Sempre fizemos, assim...vamos tentar assim... e que tal tentássemos agora assim, vocês acham que é melhor assim ou assim, então.... Sempre tentava chamar a individualidade de cada um, ativá-los de forma a colaborar ativamente...E nunca ...mas nunca... agora vamos fazer assim e acabou. As aulas eram divertidas, adoravam e quando chegavam a um certo ponto eles pediam para mostrar aos outros o trabalho que tinham feito e isso passou a ser quase um hábito no fim de cada período escolar. Eles podiam mostrar ao resto da escola, pessoas de casa, pessoas das oficinas e aos outros, o trabalho que tinham feito, se era um poema, será um exercício especial, que eles queriam mostrar, então combinávamos e fazíamos então a pequena apresentação, ficavam orgulhosos. A *Maria* então, adorava, adorava, para ela era sempre um ponto alto, de olhos bem arregalados perguntava: “fiz bem ou não?”.

O entrevistado E, apontando as indicações terapêuticas e pedagógicas que melhor contribuíram para o desenvolvimento da *Maria*, refere que

“Numa vertente clínica o que mais contribuiu para a *Maria* na Casa Santa Isabel foi o reconhecimento primeiro da sua constituição, isto é, entre aspas (gestos) ‘Criança de Cabeça Grande’; ‘Criança com Necessidades Especiais’; ‘Criança muito Sensível’. Neste caso tanto a área pedagógica como médico- terapêutica atuaram no sentido de fazer com que a criança entrasse num equilíbrio sem perder a sua individualidade”.

No entanto, o entrevistado E faz referência aos recursos que também seriam benéficos para a *Maria* e os quais ela não pode usufruir afirmando

“Considero que mesmo tendo sido beneficiada pelo ensino especial Waldorf. Dentro deste ensino há recursos mais especializados dos quais *Maria* não pode usufruir por ausência de pessoal especializado”.

Para E, o “ritmo é o aspeto mais difícil. Começar e manter o trabalho. Ela sempre se quer apressar e acabar no que faz. Não inicia nada sem que seja estimulada”, no entanto, refere que “ela está melhor mas com algumas condicionantes”. Face à autonomia, trabalho de grupo e à relação de *Maria* com adultos, o entrevistado E refere “Ela está melhor mas com algumas condicionantes”. Acrescenta ainda que

“A *Maria* precisa de um acompanhamento constante, um exemplo, para que ela possa manter a sua autonomia. Perde-se quando está fora do ambiente protegido da Casa Santa Isabel”.

“Relativamente ao trabalho em grupo, se estiver numa fase boa e mais equilibrada ela coopera com o grupo e partilha com positividade”.

“Relaciona-se facilmente com outros companheiros e também adultos. Ela está bem”.

Contudo, relativamente às estratégias utilizadas tendo em conta as características da aluna, o entrevistado E defende que esta deveria ter “deveria ter beneficiado de recursos mais específicos para o tratamento da discalculia e perceção corporal”.

H4: No que concerne a esta hipótese “A PW contribuiu para melhorar nos problemas funcionais e na evolução e progressão dos resultados escolares da aluna?”. Todos os entrevistados partilham da mesma opinião. Todos afirmam que a PW contribuiu para as melhorias da *Maria*.

Nesta hipótese, a entrevistada C destaca:

“um ensino demasiado intelectualizado, virado só para um trabalho cognitivo, ela nunca iria adquirir essa leitura, foi com uma grande frente de trabalho de áreas artísticas, imagens, canto, teatro, pintura, muitas histórias para que ela conseguiu-se transmitir...um ler e um escrever, não é mais que o desenhar dos seus pensamentos e suas ideias, mas para termos ideias e pensamentos como jovens e crianças, tens que

receber essas imagens e não dar as imagens da televisão ou de livros, primeiramente é bom que ouçam as histórias para que cada um tenha sua imagem, porque aí a liberdade de pensamento será mais autêntica. A minha princesa branca de neve pode ser mais baixa, mais alta, as duas têm cabelo preto e pele branca, mas uma pode ser mais gordinha e a outra mais magrinha. Não interessa cada uma vai construir na sua imaginação a imagem que acha mais correta e assim vai fortalecer a sua segurança e a sua autoconfiança para expressão verbal. Rudolf Steiner já dizia que “O escrever é aprisionar o nossos pensamentos e o ler libertá-los”, mas para você poder aprisionar e libertar você tem que o ter (risos)”.

Já a entrevistada A, também refere que contribui para melhorar os seus resultados:

“O contar durante muitas semanas a mesma história, por fim ser representada teatralmente. As orações... que a tornam cada vez mais confiante, horas de comer, deitar... criando harmonia e resistência.”

A entrevistada D reforçou:

“através do movimento houve muitos progressos, como se diz nas neurociências, o movimento é fundamental para a aquisição de capacidades, inclusive processos e progressos sociais e intelectuais”.

A entrevistada B, complementou:

“ela só conseguiu chegar onde está graças a este modo de atuação que nós temos, da forma como trabalhamos, procurar o que ela tem, quem ela é, tentar acompanhá-la segundo o seu desenvolvimento”.

A entrevistada C também destaca neste breve excerto como através da PW se resolveram alguns problemas da aluna:

“veio da escola regular do Porto, de um bairro do Porto, então ela frequentou um 1º ano, um 2ºano... e os relatórios dos professores era sempre tudo muito bom, pois não queriam ter trabalho, era tudo média para cima... ela não sabia escrever corretamente, ela copiava, mas não reconhecia uma letra, ela apenas as desenhava, e aquilo chocou-me imenso.

Decidi esquecer tudo o que ela aprendeu, e comecei da “estaca zero” e fiz como já lhe tinha dito, dei o 1ºano Waldorf, no 1º período, 2ºano Waldorf no 2º período e 3º ano Waldorf no 3ºPeríodo. Condensei e fiz um processo de apresentação das letras através de imagens, de contos, vivências artísticas com o corpo inteiro e nós como temos aqui Eurytmia, que é a arte do movimento, também nos faz apoio através dos fonemas, para se aproximar mais dos fonemas.

Assim... ela começou a relacionar imagens e sons com letras que ela desenhava e é um processo... primeiro com a letra maiúscula... de imprensa, depois minúscula de imprensa... depois manuscrita... e ela fez esse processo... e nessa transição...para a imprensa pequena, aí a memória dela começou a surgir, e começou a fazer confusão, e, então rapidamente fiz a transição...por exemplo nós apresentamos uma letra para eles e contamos uma história, então faz a letra maiúscula... (...).

Para ela é importante a riqueza artística da Pedagogia Waldorf para o seu desenvolvimento cognitivo, motor e social”.

Também a entrevistada D refere que *Maria* “melhorou imenso, agora releva essa autoconfiança... porque de início era impensável...”

“ela melhorou tanto na coordenação como na capacidade de memorizar, por exemplo um poema e uma forma.... Agora trabalho com ela sozinha, é mais fácil mas também peço coisas mais difíceis e... é incrível como ela consegue memorizar, ela agora frequenta aulas de eúritmia individual por recomendação médica para tentarmos especificamente resolver alguns desequilíbrios que ainda existem, se não os houvesse não tinha necessidade de estar aqui. Então, trabalho as situações específicas e tento sempre complementar com uma pequena atividade artística para ela também sentir que quando chegamos ao fim pode continuar a mostrar às pessoas de casa, ou a alguém especial a orientadora do curso, alguém que ela convida para vir ver o trabalho dela e isso tem sido sempre assim”.

“penso que a integração dela está muito mais harmonizada, não há os extremos que havia, ou tentava dominar alguém, tentava mandar em alguém que era mais fraco ou era mandada por alguém mais forte. Esta dicotomia existia sempre, eu acho que isso agora está mais estável, houve mudança de casa, houve mudança de grupo, tudo isto contribui, não é um só factor porque a vida diária aqui já é terapia, se nós virmos bem o ritmo da vida diária que ela vive aqui connosco é possível perceber, não é? Só as aulas, as terapias, tudo... o dia a dia como nós... desde o levantar, desde o cuidar do quarto, desde o preparar os alimentos.... Desde ... tudo é já orientado com vista a ser terapêutico e ser uma âncora para estes jovens, portanto é um processo completo, a vida a diária não está dissociada do resto, é um todo, porque o ser humano é um todo, nós não somos um somatório de coisas, somos um todo. Nós tentamos que aqui que nada seja compartimentado, quando alguma coisa se passa na casa e quando a *Maria* vinha com o “burrinho” (risos) várias vezes com alguma coisa que se passou na casa: “Olha sabes uma coisa *Maria*, o que se passou agora na casa tens que resolver na casa e o que se passa aqui é comigo e agora não quero que venhas para aqui fazer queixa dos meus ou dos teus colegas, porque não é essa a ideia, na casa resolves os problemas de casa, aqui resolves os problemas daqui”, e isto resulta, às vezes se ela vinha muito transtornada, eu desdramatizava e acalmava-a, aqui ninguém trabalha contra ninguém. Resumidamente ela teve uma franca melhoria de integração social”.

O entrevistado E, refere que ao nível do desenvolvimento de aquisições no plano profissional,

“a *Maria* tem capacidades de melhoras e faz conquistas. A nível do desenvolvimento da autoestima e/ou emocional a *Maria* ainda necessita ser conduzida de maneira a distanciar-se mais do mundo que a rodeia para poder conhecer-se a si própria, saber quem ela é e o que ela quer”.

Quanto às perspetivas futuras, o entrevistado E aponta que

“A perspectiva é sempre tentar emancipá-la mas nunca abandoná-la porque é uma pessoa que corre riscos de ser levada a situações graves. Isto é, pela constituição muito aberta e simpática, ela não consegue desenvolver uma capacidade de analisar situações de risco, podendo deste modo facilmente ser convencida a realizar “coisas” por causa da vontade do outro e não dela própria”.

H5: “A criança com NEE que usufrui da PW aprende com mais facilidade” nesta hipótese pretende-se analisar o ensino oficial e o ensino baseado na pedagogia Waldorf, as vantagens e desvantagens nos casos de alunos com NEE, e deste modo destacam-se os depoimentos abaixo apresentados. A entrevistada C destaca as principais diferenças entre o ensino oficial e o ensino Waldorf, destacando também o papel do professor Waldorf :

“(…) a grande diferença é... ensino oficial (...) preocupa-se em dar informação e ajudar que a criança com o seu crescimento aprende, muito virado para o cognitivo, preocupa-se com o motor, com o emocional e cada vez mais preocupa-se com a parte intelectual e aí pedagogia Waldorf ela se preocupa com o ser humano por completo, então... um professor Waldorf tem que estudar o desenvolvimento humano, tem que ter consciência que na 1ª infância, 0 aos 3 anos, isto é importante, 3 aos 6 anos acontece isto, 7 aos 13,14 acontece aquilo, depois 15,16, 17, 18 acontece aquilo e assim vai até sessenta e tantos anos, então o professor tem que ter um conhecimento do ser humano por completo (...). Se preocupa com o corpo físico do aluno, com o lado emocional do aluno e com o seu lado individual do aluno (...) também preocupa-se e estuda para observar o ser humano tripartido com o seu pensar, o seu sentir e o seu querer, então nos 1ºs anos, é muitos jogos lúdicos, muitos movimentos que a criança tem para o corpo e depois começam a sentir quando começa a entrar a fase da adolescência, as hormonas se desenvolvem mais esse sentir, tens que ter esse foco mais consciente e depois dos 16 anos aos 18 anos vem a sua individualidade, mais centrada, que não é só as borbulhas hormonais, então o professor tem que ter uma noção quadripartida e tripartida do ser humano para poder perceber e também ter conhecimento dos temperamentos, a constituição física do aluno pode também te dizer o temperamento dele. Então se é um aluno muito colérico, não adianta brigar com ele, ele está bravo, ele vai explodir e tu não vais gritar, você vai ter de tratá-lo com calma, um fleumático, você tem de tratar de uma forma bastante explosiva para ele acordar, um melancólico você tem que ir subtilmente, muito docemente para despertar o seu interesse e o sanguíneo você tem de dar muita coisa para ele fazer, porque ele pega tudo muito rápido, não é profundo, então você vai dando muitas coisas de formas diferentes até que ele vai aprofundando, percebendo, então quando um professor, tem isso consciente, trabalha o ser humano de uma forma mais completa e vai-lhe dar uma resposta mais completa. Para superar as suas dificuldades e adquirir os conhecimentos cada um ao ritmo e dentro da Pedagogia Waldorf, há coisas básicas por exemplo: há uma linha dourada, cada ano escolar do 1º ao 9ºano, há indicações de temas, de histórias, contos de fadas, fábulas, mitologias, cada um indica um porquê de cada coisa. Tem trabalhos manuais, um para cada ano, tem o porquê de cada coisa. E porque aquilo é feito naquele ano, independentemente da matéria, tem trabalhos manuais, tem histórias para saber ouvir e enriquecer a imagem interior, tem os trabalhos de pintura, tem as disciplinas e as disciplinas depois elas são aprofundadas com outros trabalhos artísticos. Há desenhos de forma que têm indicações para o 1º, 2º, 3º .... Até 12.º ano”.

A entrevistada D completa, dizendo

“Numa Escola Waldorf as crianças aprendem, começam não por escrever. Irão fazer movimentos longos, muito grandes, primeiro no ar, depois no espaço e até lá chegar antes disso cada letra é introduzida com uma história, e assim cada letra do alfabeto, o professor vai contar uma história por exemplo o R, quando vai introduzir o R, conta-se a história de um rei e agora falo para a disciplina do português... será um rei e uma rainha que vai fazer um desenho muito bonito no quadro, com uma grande beleza.

A beleza é essencial na Pedagogia Waldorf, a beleza, a qualidade artística é “pedra de toque” para tudo o que se faz. Quando estive em Inglaterra e na Alemanha vi coisas fantásticas, meu Deus aquelas pinturas no quadro, tive pena... isto é efêmero, o professor vai e vem e no dia seguinte apaga tudo, sem ser documentado, ninguém naquela altura documentava, acho que hoje já há fotos de imagens de quadros da Escola Waldorf, que são verdadeiras obras de arte. Então constrói uma paisagem inteira e pode por um rei ali e depois a imagem do rei ou do rei vai-se simplificando ao longo dos dias à medida que o R vai sendo apresentado com a história e a pouco a pouco fica apenas um R, mas até chegar lá foi um processo e a criança vai-se lembrar de facto, daquela imagem, não é um ensino intelectual, é um ensino em que todo o corpo é envolvido, depois de ter isto, portanto a parte imaginativa da história, vamos desenhar Rs no espaço com largos movimentos, vamos movimentar Rs no espaço com o corpo todo, e depois vamos fazer Rs com lápis de cera grossos com grandes folhas de papel e assim aprendemos a ler o R. Como dizia Rudolf Steiner, as aulas que não contenham um elemento artístico, a exigência precoce de uma capacidade de abstração e de intelecto, levam por consequência ao seu atrofamento”.

“Outra coisa que a pedagogia Waldorf tem fundamentalmente diferente além de ser a aprendizagem por épocas, a criança durante três ou quatro semanas tem um bloco de um assunto que pode ser aritmética, e depois pode mudar para história, chamada a “aula principal” da manhã, pode ser o que for do programa mas vai em blocos neste tempo e é estudada uma matéria com toda a calma. Assim, estes meninos têm a possibilidade de ligar o conteúdo em questão. Quando a época chega ao fim... aí sim... ficam muito felizes porque vai chegar uma novidade...outra coisa diferente...só mesmo com este estilo de lecionar, trabalha-se simultaneamente num cultivar (silêncio) consciente... de recordar e... de esquecer. Eles nunca esquecem a matéria porque esta é vivenciada, elaboram manualmente também os seus cadernos por época, que também é uma forma de recordar”.

De seguida a entrevistada C enumera as semelhanças entre o ensino oficial e o Ensino Waldorf:

“Então todo o currículo Waldorf de uma certa forma não é muito diferente do vosso currículo, é até parecido, só que as disciplinas são estruturadas de maneira a que, acompanhe e desenvolve o crescimento e a maturidade do ser humano, tendo em conta quadripartição e tripartição então é ver o mundo muito amplo e também ver o ser humano muito amplo, no fundo o ser humano é um micro cosmo no macro cosmo e essa inter-relação tem que existir e não adianta despertar consciência para coisas muito cedo porque eles não vão entender, elas não tem as ferramentas maduras para tais vamos prepará-los para depois dar”.

A entrevistada A faz também uma comparação entre o Ensino Oficial e o Ensino Waldorf, salientando as vantagens da segunda:

“Nós aqui respeitamos o ritmo de cada um. Esta aluna se estivesse num ensino dito normal ela nunca iria conseguir aprender a ler, pois os outros passavam-lhe à frente e ela criava ansiedades, ela sentir-se-ia excluída, não incluída, ela iria ficar tão traumatizada e iria verificar que os outros conseguiriam e ela não. Enquanto, que aqui ela não se sente mais por exemplo do que outro colega que quase não consegue falar, aliás ela aqui sente-se na obrigação de ajudar esse colega, eles não se sentem pressionados, vão ao seu ritmo, aqui respeitamos o seu ritmo. Esta é a diferença, é que nas escolas ditas normais existem alunos que aprendem rapidamente e outros que precisam que a matéria se repita várias vezes, simplesmente isso não acontece. É claro isto aqui também são currículos adaptados e se calhar não devo fazer comparação. (...) eles vivem isso tudo, com o corpo todo, não é só na cabeça que se aprende (...). Eles na Pedagogia Waldorf vivenciam todas as situações”.

A entrevistada D refere que

“na Casa Santa Isabel os conteúdos são adaptados, não falamos ainda um terço da pedagogia de Waldorf, nem nada que se pareça, estamos a falar da parte artística, as crianças têm música desde o início, têm trabalho-manuais, aprendem línguas estrangeiras. Claro que aqui o currículo como é muito adaptado, não têm línguas estrangeiras, mantém contato com algumas línguas através da aprendizagem de uma canção, aprenderam a dizer algumas palavras, claro que não aprenderam inglês e francês ou alemão na íntegra como outros aprendem. É lógico, qual era o sentido, para estas crianças...”.

“Estes alunos necessitam de ambiente, sucesso, atividades adequadas, conquista, resultado, êxito, motivação, elogio, confiança em si próprio, ritmo, resultando assim numa vontade cada vez mais forte e a.... Pedagogia Waldorf consegue responder a todas essas necessidades... essa é a verdadeira diferença!!”

Face aos benefícios em *Maria* usufruir o ensino regular e da PW, E vai um pouco ao encontro do que é referido por D quando diz que ainda não “falamos de um terço da pedagogia waldorf”, uma vez que diz que *Maria* “deveria ter beneficiado de recursos mais específicos para o tratamento da discalculia e perceção corporal”. Acrescentando o seguinte:

“Considero que mesmo tendo sido beneficiada pelo ensino especial Waldorf. Dentro deste ensino há recursos mais especializados dos quais *Maria* não pode usufruir por ausência de pessoal especializado.”

Referindo ainda que, o que diferencia PW, reside no facto desta pedagogia respeitar “o aluno na sua individualidade e procura desenvolvê-la para a ‘liberdade’, ou seja, reconhecer-se como é, sem sofrer de discriminação e separativismos”.

Quando se analisa o discurso da entrevistada D, ela refere que *Maria* melhorou imenso ao nível da atenção, da autoconfiança, da integração social e da motricidade global e fina, afirmando:

“como lhe digo a Pedagogia de Waldorf era na escola, no atendimento individual, mas também tem o seu fio condutor nas tarefas de casa, no que se faz no dia-a-dia, nas celebrações das festas do ano, nós temos uma vida inclusiva, não compartimentada, então tudo contribui, tudo contribui (voz baixa)”.

Quanto ao ritmo, autonomia, trabalho em grupo e relações com adultos, a entrevistada D diz que

“Ela está plenamente situada no ritmo do dia da semana, no ritmo do mês, no ritmo do ano, se lhe perguntar qual a próxima festa do ano, ela diz-lhe logo. A nível musical ainda tem algumas dificuldades se eu por exemplo disser: “olha tu vais fazer o mesmo que eu, bate palmas ritmadas, pan pan, pan... panpan, acompanhando-me ela consegue tentar que o faça a seguir a mim a melodia já não vai lá. Ainda temos um caminho a percorrer. Mas, as mãos muito mais facilmente que os pés, ainda há muita gente que não consegue (risos)”.

“Tem bastante autonomia”.

“Está integrada num grupo, como vê, numa formação profissional e muito bem integrada”.

“Relação com os adultos neste momento é muito boa”.

H6: Por último, nesta sexta hipótese “Se a Instituição receber Apoios do Ministério da Educação poderá melhorar a qualidade do trabalho e os objetivos que norteiam os seus princípios educativos” destaca-se a resposta da entrevistada C explicando que hoje em dia a instituição já não tem apoios do ministério da educação e as formas e voltas que teve que dar para sobreviver face ao corte e continuar a dar apoio aos alunos:

“desde 2 de setembro de 2012 nós não somos mais considerados uma escola de Ensino Especial do Ministério da Educação, então a partir daí não aceitamos todos os pedidos que chegam, porque cortaram completamente. Até agosto de 2012 nós éramos uma escola oficial reconhecida e apoiada pelo Ministério da Educação desde 1981 a 2012. A escola Micael foi encerrada. (...) tivemos que trabalhar no CAO que continua a funcionar na antiga escola, Casa Micael, então prioridade para os nossos alunos e depois abrimos para outras escolas. Até julho de 2012 tínhamos 22 alunos de parceria

daqui do conselho de Seia e tínhamos sete alunos da nossa escola, a diferença era grande, e nós funcionávamos com subsídio económico para 7 alunos e trabalhávamos com mais 22 além desses e... fizemos uma reunião em Coimbra a pedir que pelo menos continuassem a subsidiar uma ou duas profissionais para poder continuar a dar apoio a essas escolas do ensino regular, mas a decisão já estava tomada, não houve volta a dar, então nós decidimos internamente que não podíamos fazer assim um trabalho, tínhamos de fazer opções e essas opções são consequências das decisões do Ministério da Educação. (...)

Sintetizando, e para concluir esta análise das entrevistas, deixamos uma síntese elaborada pela entrevistada B, que explica em que consiste a PC que anda de mãos dadas com a Pedagogia Waldorf Adaptada:

“O nosso objetivo (...) é o sucesso, é a conquista, o resultado e o êxito para que o aluno se sinta valorizado, então aquilo o que nós fazemos, então procuramos desenvolver habilidades através de atividades adequadas, nós temos que procurar estas atividades adequadas, a olhar para o aluno, tentar conhecer o aluno tentar ver para o que ele está capaz na altura, mesmo que seja a coisinha mais simples, mas é nessa atividade que temos que pegar, que ele é capaz e a partir daí ir desenvolvendo, essa pequena habilidade e vai crescendo e nós vamos elogiando e aí estamos a motivá-lo cada vez mais, com essa motivação ele sente confiança em si próprio, que é a base para conseguir, né? E sentindo confiança, à-vontade, cresce cada vez mais através do ritmo, todos os dias a repetir um bocadinho dessa atividade, então essa vontade forte e com um ambiente bonito, que nós lhe proporcionamos, é importante, e isto tudo é um ciclo que pode demorar, muito tempo, mas eles vão chegando lá, mas é isto, é nesta base que trabalhamos sempre, porque quando chegamos perto da *Maria*, no início ela tinha tantas dificuldades naquelas mãozinhas grandes...”

Um aspeto bastante interessante que se verificou ao longo da análise das entrevistas é que todas as entrevistadas fizeram uma boa comparação entre o ensino oficial e no ensino baseado na PW que se pratica na Casa Santa Isabel. Ao analisar estas respostas constata-se que se destacam os pontos-chave para se caracterizar esta pedagogia e enaltece-se as suas vantagens e pontos fortes verificados nos alunos. Deste modo, serão destacados os excertos mais importantes e que praticamente fazem um bom resumo de tudo o que foi dito até aqui.

Na entrevista B praticamente na questão “Na sua opinião, como é que a criança com NEE aprende com mais facilidade através da pedagogia de Waldorf, o que faz a diferença na pedagogia Waldorf?” refere:

“Eu sei que no ensino regular o professor tem objetivos para cumprir e tem uma classe com 10 ou 20 alunos ou mais e... o professor tem de preparar as suas aulas tendo como referencia os seus objetivos e tem de pô-los em prática. O professor até pode ter muita sensibilidade e sei que há muitos que a têm, e perceber que há um aluno que é diferente do outro e que precisa de uma informação diferente, mas numa turma grande é impossível fazer isso e então no ensino regular temos mesmo que prepararmo-nos em casa e desculpe o termo, desbobinar, já aqui no que se refere ao aluno, começamos por perceber quem é o ser que está à nossa frente e o que ele nos pede, a partir daí

então encaminha todo o processo para o futuro. No ensino oficial é difícil fazer isso, apesar de haver reuniões para conhecermos o aluno, mas como as metas a cumprir estão sempre presentes, esquecemo-nos um pouco do ritmo do aluno.

Também a diferença é que nós aqui... neste nosso meio... nós não nos preocupamos muito com aquilo que tem que ser cumprido, nós vamos acompanhar o aluno no seu desenvolvimento. Temos de estar bem acordados e ver o que o aluno nos pede, se o aluno pede um bocadinho, nós só ensinamos este bocadinho, e não nos preocupamos, também não temos ninguém atrás de nós a dizer “tinha que ter conseguido mais”, talvez a diferença é essa... provavelmente, nós aqui também temos uma coisa que é muito importante que é trabalhar o ser humano, e nesse mesmo objetivo estão os três níveis, o pensar, o sentir e o crer, então isso é muito importante. (...) Depois fazemos jogos com ritmo, falando de classes dos mais pequenos por exemplo, aí está clara a vontade que é preciso. Todos os dias quando entram na sala há um momento juntos à mesa de estação, dizendo um verso, um, poema para começar o dia à volta daquele assunto, então funciona como uma apelo ao sentimento, depois trabalhamos um outro poema qualquer com ritmo andando, ou batendo palmas ou fazendo qualquer outra coisa. Mas aí já está apelar à vontade, que era também preciso andar e só depois disso é íamos apelar ao intelecto, dando uma matéria.

Por exemplo se há dias que eu percebo que eles não estão aptos para ouvir aquilo que eu tenho pensado dar, quando falamos da matéria e se achamos que não dá, falamos de outra coisa, da natureza por exemplo, no fundo falamos de coisas que sobretudo os interessa.

Então acho que neste tipo de pedagogia e com a experiência que tenho... temos uma maior liberdade para também poder apelar ao ser humano em si a todos os níveis e quando se tem de ter em consideração metas e objetivos talvez não seja tão fácil”.

De salientar também que como nos referem os autores Glockler e Goebel (1996) na sua obra,

“ (...) trabalha-se nos jardins de infância Waldorf de maneira a que as mais variadas actividades possam ser observadas e desempenhadas. Deste modo, o decorrer de um dia é tanto mais conseguido, quanto ele se assemelha ao quotidiano de uma família com muitos filhos, em que a própria vida oferece um número imenso de estímulos: lavar, cozinhar, limpar, pôr a mesa, comer, arrumar. Em todas estas tarefas atribui-se especial valor à repetição regular, visto que ela corresponde às necessidades da criança pré-escolar. Quantas vezes a criança repete outra vez quando uma brincadeira lhe agrada (...)”.

Esta citação permite-nos, juntamente com a descrição feita pela entrevistada, verificar que na Casa Santa Isabel as rotinas diárias são efetuadas consoante os princípios da pedagogia de Waldorf. De seguida, mostra-se então um excerto retirado da entrevista da entrevistada B neste sentido:

“Ela cumpre sempre as tarefas domésticas, faz tudo com muito brio. Então...ela... em certos dias começa por ajudar a preparar o pequeno-almoço, acho que são duas vezes por semana. Às 7 da manhã já está a preparar junto com a colaboradora o pequeno-almoço para todos. Na casa... depois então... é arrumar o quarto, limpar a casa de banho, depois do almoço a tarefa dela é... arrumar a sala, varrer e pôr a sala bonita

como estava. Ela só não ajuda a limpar a louça porque já está muito tempo na cozinha, durante a manhã na formação. E depois existem, claro, outras tarefas”.

Também neste sentido a entrevistada D refere:

“a Pedagogia de waldorf era na escola, no atendimento individual, mas também tem o seu fio condutor nas tarefas de casa, no que se faz no dia a dia, nas celebrações das festas do ano, nós temos uma vida inclusiva, não compartimentada, então tudo contribui, tudo contribui (voz baixa)”.

## **6.5 Discussão dos resultados**

Portanto, analisados e apresentados os resultados obtidos, facilmente se constata que a PW contribui positivamente para o desenvolvimento do ser humano com NEE e de acordo com os autores Glockler e Goebel (1996), esta tem efeitos positivos e estimula no jovem o desenvolvimento espiritual, como por exemplo viajar, conhecer novas áreas de conhecimento, estudo de obras de arte, entre outros. Pelo contrário, exigências autoritárias, proibições, punições impostas a crianças com ADPM têm um efeito castrador e paralisador.

A Casa Santa Isabel aplicou um currículo adaptado Waldorf, até 2012, e ia desde o 1.º ciclo até 9.º ano, e defendem a cada criança o direito da educação até aos 18 anos, independentemente, do certificado que for pretendido. E, como se verificou no depoimento das diversas entrevistas, é deveras interessante que numa classe estejam representadas as mais diversas capacidades e dificuldades, constituindo turmas heterogéneas, tal como se verifica na Casa Santa Isabel (Goebel & Glockler, 1996).

A primeira hipótese apresentada, refere que “O ambiente em que a aluna estava inserida antes da entrada na instituição influenciava negativamente o desenvolvimento físico-motor bem como as competências sociais, pessoais e intelectuais”. E os resultados obtidos permitem verificar que a aluna revelava, além de dificuldades ao nível físico e motor, e das competências sociais, pessoais e intelectuais, falta de autoestima, a nível cognitivo, motricidade global e relacionamentos interpessoais.

É de notar que o reconhecimento da condição de atraso de desenvolvimento é um critério de elegibilidade da criança na área de intervenção precoce em vários países, inclusive em Portugal (Silva & Albuquerque, 2011), sendo importante reconhecer todos estes fatores. Assim, desde logo, é enaltecida a importância da PW em crianças com

ADPM, pelo que é natural que no ensino regular não sejam atendidas todas as suas necessidades. Esta patologia evidencia-se por um atraso significativo em vários domínios do desenvolvimento do ser humano, em particular, ao nível da linguagem, cognição, atividades de vida diária, motricidade, competências sociais, entre outros (Semedo, 2012).

A hipótese 2 supõe que as dificuldades da aluna foram ultrapassadas com a introdução das metodologias PW, constatando-se uma homogeneidade nas respostas dos entrevistados, onde todos apontam as melhorias apresentadas por *Maria* face à atenção e concentração, autoconfiança, integração social e motricidade global e fina. Os resultados obtidos também vão ao encontro do que é apresentado na literatura, verificando-se que esta pedagogia contribui significativamente para o desenvolvimento de crianças com ADPM e discalculia, ao ter bem presente que o ser humano é um ser físico, anímico e espiritual, onde a educação não deve ter o objetivo único de ensinar, mas sim o de fazer com que ele cresça e complete sua maturidade orgânica de forma equilibrada, favorecendo o desenvolvimento harmónico, equilibrado e sadio do *querer, sentir e pensar* (Carvalho, 2008).

Como explica Steiner (2008, p. 21), é da responsabilidade dos professores que seguem esta base filosófica, a PW, adotar a postura de “veneração ante as possibilidades de desenvolvimento do que a criança, em sua bagagem anímico-espiritual, traz para o mundo”. O princípio educacional da PW “nasce do ideal de posicionar o ser humano no mundo de modo que ele possa desenvolver sua liberdade individual” (Steiner, 2008, p. 21).

As metodologias e o currículo da PW procuram atender, em termos metodológicos e de conteúdo, às necessidades específicas das crianças e dos jovens, tendo em consideração as suas idades, tendo como prioridade última a promoção de cada indivíduo, recorrendo a estratégias muito diversas, que passam por atividades intelectuais, artísticas e práticas, enfatizando a arte e o apelo à criatividade, como explica Peres (2008). A importância que a integração das dimensões cognitiva, afetiva e volitiva comporta, é parte inerente à interpretação do próprio ser humano, pelo que

“(…) pesquisar empiricamente escolas Waldorf pode dar bom resultado, mas não sem o esforço pela compreensão da mentalidade ou cultura escolar que lhe serve de base, que por outro lado é caracterizada pela imagem antropológica de homem, da qual certas intenções pedagógicas e métodos são derivados” (Randoll, 2007, p. 233).

As hipóteses 3 e 4 referem que a “A aplicação da PW na aluna foi benéfica para a sua evolução, a nível pessoal como social” e, que “A PW contribuiu para melhorar nos problemas funcionais e na evolução e progressão dos resultados escolares da aluna”, respetivamente. Mediante os resultados obtidos, verificam-se que as duas hipóteses confirmam o que também é confirmado pela literatura: que o objetivo desta pedagogia é fornecer às crianças e jovens as bases para o seu desenvolvimento moral e exercício da liberdade, procurando ajudar cada um a atingir o seu "destino" e o seu melhor rendimento, onde ritmo, é a palavra-chave.

Verifica-se que *Maria* melhorou e evoluiu bastante e, uma vez mais, de acordo com os princípios da PW, todas as atividades e estratégias foram realizadas e delineadas de acordo com as principais dificuldades de *Maria*. A PW procura tornar as crianças mais autónomas e responsáveis, bem como respeitadoras da diversidade e da diferença, por meio de um currículo com atividades diversas: música, artes, além de materiais como jardinagem, técnicas agrícolas e horticultura (Steiner, 2001).

A quinta hipótese concebida, defende que a “A criança com NEE que usufrui da PW aprende com mais facilidade”, estando de acordo com o que vários autores demonstram.

A PW permite responder às dificuldades de crianças com NEE, pelo que a avaliação do desempenho escolar consiste na elaboração de textos descritivos, que falam da pessoa como um todo, abrangendo as capacidades intelectuais, sociais e emocionais, sendo, portanto, este mais um ponto onde a PW difere da escola de ensino regular, a qual visa na avaliação obter uma nota ou uma classificação final (Hofrichter, 2005 *apud* Peres, 2008). Esta valoriza o desenvolvimento, nas crianças e jovens, das qualidades e competências necessárias para que saibam lidar e florescer neste mundo de constantes mudanças, com criatividade, flexibilidade, responsabilidade e capacidade de questionar (Silva A. M., 2007).

Por fim, a última e sexta hipótese, “Se a Instituição receber Apoios do Ministério da Educação poderá melhorar a qualidade do trabalho e os objetivos que norteiam os seus princípios educativos”, é uma ideia também ela defendida pelos entrevistados, uma vez que atualmente a instituição já não beneficia de apoios do ME e teve sérias dificuldades para continuar no ativo e apoiar os alunos.

Tratando-se de uma instituição com uma missão tão importante e com um público igualmente especial, os apoios financeiros por parte do Estado adquirem grande relevância,

pois este também deve ter um papel ativo e ajudar estas crianças. Como refere (Lanz, 2000), a PW é o maior movimento pedagógico do mundo, mas são poucas as crianças que têm tido pouco acesso a este método, pelo que sem apoios ainda menos crianças poderão usufruir dele.

Após todo este processo, é possível afirmar que a PW contribui significativamente para o desenvolvimento do ser humano com NEE, em particular, pois é este o caso, de crianças e jovens com ADPM e discalculia. É seu objetivo preparar o conhecimento de que apenas a capacidade de aprender durante toda a vida, pode levar ao pleno sentido de Ser Humano (Goebel & Glockler, 1996) e, contribuir para o desenvolvimento íntegro e total do ser humano, mediante as suas condições e potencialidades.

## **Capítulo 7 – Considerações finais**

## **7.1. Limitações do estudo**

Para terminar, e porque assim faz sentido, apresentam-se as limitações do estudo realizado, uma vez que é após o desenvolvimento de todo o trabalho, onde já se enfrentaram e superaram dificuldades aos mais variados níveis e já se tem uma visão clara e precisa do trabalho, como do resultado da investigação, é possível detetar algumas limitações que podem ser superadas em futuras investigações.

Assim, ao mesmo tempo que se apresentam as limitações do trabalho, deixa-se também contributos e orientações para novos trabalhos, onde este pode ser útil e servir como uma orientação.

Para superar as limitações apresentadas, sugere-se que as investigações futuras realizem pesquisas semelhantes, utilizando amostras alargadas, nomeadamente instituições onde vigore a utilização da PC e PW Adaptada. Os resultados poderão ser comparados para identificação de semelhanças e diferenças.

A fim de dar pistas que possam contribuir para uma melhor definição de políticas e estratégias em matéria de NEE, estudos semelhantes devem ser replicados no país.

## Conclusão

A área da educação é cada vez mais importante na formação e desenvolvimento dos cidadãos, preparando-os para os desafios futuros da sociedade e da sua vida, quer a nível profissional, quer a nível pessoal. Sendo de tão grande relevância, importa que esta seja concebida para todos, pelo que não se trata de acolher os alunos, mas de fazerem deles parte integrante da escola, proporcionando-lhes o melhor processo de ensino-aprendizagem possível.

No momento inicial de todo o processo de investigação, foram definidas seis hipóteses de investigação, que elencam seis ideias sobre a PW e as quais se pretendeu confirmar ou refutar. Seguindo esta linha de pensamento, concluiu-se o seguinte:

- H1: o ambiente em que a aluna estava inserida antes da entrada na instituição influenciava negativamente o desenvolvimento físico-motor bem como as competências sociais, pessoais e intelectuais. Os resultados obtidos após a análise das entrevistas, permitem concluir que os entrevistados e a literatura estão em concordância, permitindo confirmar a hipótese;
- H2: as dificuldades da aluna foram ultrapassadas com a introdução das metodologias da PW. Mediante os resultados apresentados, é possível verificar o contributo positivo e significativo desta pedagogia, pelo que esta conjectura é aceite e está correta;
- H3: a aplicação da PW na aluna foi benéfica para a sua evolução, a nível pessoal como social. A análise e discussão dos resultados obtidos, confirma a hipótese elaborada e portanto, a PW contribui para o desenvolvimento de crianças com NEE, em particular, em crianças que apresentam problemas no âmbito do ADPM e da discalculia (dificuldade em contar);
- H4: a PW contribuiu para melhorar nos problemas funcionais e na evolução e progressão dos resultados escolares da aluna. A PW foca todas as dimensões da vida do ser humano, pelo que influenciou positivamente o processo de ensino-aprendizagem de *Maria*. Mediante esta ideia, a hipótese quatro é confirmada e considerada correta;
- H5: a criança com NEE que usufrui da PW aprende com mais facilidade. A análise e confronto dos resultados obtidos com a literatura e as investigações já realizadas

estão em concordância, pelo que *Maria* ao apresentar melhorias significativas, permite confirmar a hipótese formulada;

- H6: se a Instituição receber Apoios do Ministério da Educação poderá melhorar a qualidade do trabalho e os objetivos que norteiam os seus princípios educativos. Tendo em conta que a instituição já não usufrui deste tipo de apoio, é visível a necessidade de apoios por parte do Estado, uma vez que são apontados cortes e dificuldades para manter a qualidade de ensino e os princípios educativos desta pedagogia. Assim, a hipótese seis é confirmada.

Finalizado todo o trabalho, quer-se realçar a importância das escolas disporem de espaços físicos, professores especializados e outros técnicos, que permitam construir um sistema de apoio adequado a estas crianças. Atualmente, este continua a ser o grande desafio que se coloca às escolas, nomeadamente, encontrar para cada indivíduo com dificuldades, as respostas adequadas às suas necessidades específicas, mobilizando saberes de diferentes disciplinas, envolvendo vários profissionais, organizando os recursos que se sabe existem.

A escola deverá proporcionar atividades capazes de desenvolver processos de ensino-aprendizagem, que respeitem as características individuais destes alunos e os estádios de desenvolvimento de cada um. Por outro lado, é importante a colaboração de toda a comunidade educativa, entre os vários elementos da equipa multidisciplinar, incluindo a família e os profissionais de diferentes especialidades (professores, técnicos de serviço social, médicos, psicólogos, etc.) e serviços que operem na comunidade.

Não devemos esquecer o papel fundamental do professor que trabalha com o aluno, todos os dias na sua sala de aula, e que precisa de formação para que consiga lançar o primeiro sinal de alerta. Na realidade, transparece a grande dificuldade dos professores e da escola em identificar e intervir nos casos de ADPM e Discalculia. Por estas razões, a investigação prendeu-se essencialmente na análise e reflexão dos exequíveis benefícios da PW nas crianças com ADPM e Discalculia, os quais foram identificados no estudo de caso de *Maria*.

No estudo de caso apresentado, destaca-se a importância da PW no contributo do desenvolvimento de *Maria*, que sofre de ADPM e discalculia, verificando-se uma melhoria e evolução ao nível do desenvolvimento físico, intelectual e social. Esta pedagogia e o

currículo desenhado para *Maria*, procurou prepará-la para o mundo ativo, trabalhando a sua autonomia e independência diária, contribuindo fortemente para a sua autoconfiança.

Deste modo, é possível dizer que *Maria* representa um caso de sucesso, em vários domínios do desenvolvimento, coordenação motora global e fina, cognição, competências sociais e pessoais e atividades da vida diária, sendo este caso um exemplo de muitas das realidades vivenciadas nas escolas/casas/instituições que se baseiam e praticam os princípios e metodologias da PC e da PW Adaptada. Deixa-se, também, para os leitores, a curiosidade de um dia poderem visitar e acompanhar de perto estas realidades, vendo a olhos vivos tudo o que foi descrito ao longo deste estudo.

A *Maria* é uma criança com ADPM e discalculia e como já foi referido ao longo do trabalho, a aluna usufruiu da PC até aos 16 anos, passada essa idade *Maria* passou a beneficiar da socioterapia e como os resultados demonstram, a PW revelou-se positiva e contribuiu fortemente para a melhoria de *Maria* a todos os níveis.

A PC abarca todo o trabalho com crianças e jovens que tenham uma deficiência intelectual, integrando ofertas terapêuticas e suporte médico, estimulando o desenvolvimento da criança, de forma a colmatar e ultrapassar falhas ou distúrbios. De acordo com Debesse (1954 *apud* Mery, 1985) a pedagogia curativa consiste num método que favorece a readaptação pedagógica do aluno, já que tem em vista ajudar o sujeito a adquirir conhecimentos, mas também desenvolver a sua personalidade, situando-se “no interior daquilo que hoje chamam de Psicopedagogia” (Debesse, 1954 *apud* Mery, 1985, p. 31).

Portanto, a PC faz com que a criança atribua significado às suas atividades e por outro lado, tem um carácter terapêutico, ou seja, a pedagogia curativa integra crianças e jovens, de forma ativa, na vida, onde o acordar, escovar os dentes, vestir ou estar à mesa, entre muitas outras atividades do dia-a-dia, é visto como um potencial de desenvolvimento da criança perturbada, contribuindo ativamente para a sua autonomia e auto-estima. Assim,

“toda ação educativa exercida com as crianças que têm distúrbios de comportamento de origem física ou mental, com vistas a uma melhoria de seu estado. Toda criança que apresenta um problema ao educador, ou que sofre de uma anomalia e necessita cuidados especiais prolongados é, por definição, passível de uma pedagogia curativa tomada num sentido amplo. [Abrange] todas as áreas de desadaptação infantil ou de deficiência infantil” (Debesse, 1954 *apud* Mery, 1985, p. 11).

Em qualquer atividade, por mais simples que seja, a pedagogia curativa marca ritmos, procurando sempre contribuir para a criação de um ambiente harmonioso,

equilibrado e terapêutico, correspondendo por isso, ao “tratamento de crianças ou adolescentes inadaptados que, embora inteligentes, têm maus tratos escolares” (Debesse, 1954 *apud* (Mery, 1985, p. 13)), situando-se no interior do que hoje chamamos de Psicopedagogia ” (Debesse, 1954 *apud* (Mery, 1985, p. 13)).

Por sua vez, a Socioterapia, aplicada depois dos 16 anos e direcionada para os jovens, é uma metodologia alternativa e inovadora, que vem fortalecer, através das vivências de cada um, a sua autosegurança, para agir e transformar as suas circunstâncias, com honestidade e vitalidade, despertando o potencial de cada um. Deste modo, é uma ferramenta que atua sobre a percepção interna do jovem.

A socioterapia tem como objetivo principal a criação de uma estrutura social, que se exige terapêutica para todos os seus beneficiários e portanto, recorre ao grupo enquanto um recurso interventivo, sendo o seu principal objetivo, o desenvolvimento social do jovem.

O trabalho foi então, uma metodologia que se pauta pelo empoderamento dos sujeitos em grupo, havendo a explicitação dos elementos identitários comuns e a vivência do processo de ação-reflexão-ação. A vivência grupal tem em vista a procura de soluções transformadoras, tanto para o jovem como para o grupo, promovendo mudanças em ambos, recorrendo à preservação da autonomia e da co-responsabilidade de cada um para o bem o comum.

A socioterapia assume um papel orientador no encontro de uma vivência rítmica e estruturante, digna e estimuladora da autoconfiança e autoestima, bem como o respeito mútuo entre as pessoas. Assumindo um carácter simultaneamente pedagógico e terapêutico, a socioterapia está sempre presente nas relações interpessoais, como é possível constatar no discurso de cada um dos entrevistados, onde todos os participantes estão em permanente situação de formação não só cívica, mas também moral e de socialização.

Assim, ainda que as instituições que praticam a PC e a socioterapia, estas metodologias terapêuticas estão presentes em comunidades de convívio, instituições ou comunidades terapêuticas, como é o caso da Casa Santa Isabel, contexto institucional onde se desenvolveu a presente investigação, centros de atendimento diurno com oficinas e artes. O que estas instituições procuram, é proporcionar vivências de trabalho, onde este é vivido positivamente, deixando de ser uma ocupação, obrigação ou local de terapia ocupacional, para dar lugar à alegria de ajudar o outro, à reciprocidade. Assim, estas crianças e jovens aprendem através de experiências e vivências, que lhes permitem

compreender o significado e o sentido do trabalho, uma vez que têm noção real do que estão a fazer e por outro lado, vêem o resultado final ao nível social.

Antes de se dar por terminado todo o trabalho, importa também deixar um apelo e uma chamada de atenção para que haja mais ajudas, mais apoio às instituições, uma vez que estas necessitam de meios, para conseguirem atingir os seus fins, os seus objetivos. Só assim é possível proporcionar boas condições de aprendizagem, ensino, crescimento e desenvolvimento pessoal a estas crianças e jovens. Na mesma medida, é também necessário que os colaboradores disponham de meios e condições, para então, conseguirem fazer e desempenhar o seu papel da melhor forma possível.

Ao concluir este trabalho de investigação, verifica-se não se ter esgotado o tema, havendo muito mais para tratar, analisar e concluir, contribuindo para o despertar de interesses, de opiniões e principalmente, para a necessidade de se refletir sobre a forma como as alterações curriculares são feitas no nosso sistema de ensino, tendo em linha de conta os antecedentes históricos internacionais.

Importa salientar que se tratou de uma experiência fortemente enriquecedora e gratificante, que permitiu um crescimento tanto a nível profissional como pessoal. Nunca o empenho e a motivação deixaram de estar presentes ao longo deste processo, pelo que o processo de questionamento foi contínuo, enquanto docente e como investigadora. Muito haveria a dizer e não foi dito sobre esta experiência pedagógica e, ao mesmo tempo, pessoal e profissional, pois este trabalho poderá constituir-se um ponto de partida para outros, já que se trata de uma matéria tão complexa, importante e a qual ainda não se esgotou.

## Bibliografia

- Arcas da Silva, L. (Maio/Agosto de 2006). Aprendizagem cooperativa e inclusão: análise crítica do livro de Ramos Leitão. *Cadernos de Educação de Infância da Associação de Profissionais de Educação de Infância*, 78.
- Ashe, W., Augé, M., Beaven, C., Mucznik, L. L., Hoffmann-Goodwin, G., Ramm, P., . . . Steiner, R. (1991). *Introdução à Educação Waldorf de Rudolf Steiner*. Seia: Bertrand Editora.
- Associação Brasileira de Medicina Antroposófica. (2012). *Educação Terapêutica e Terapia Social*. Obtido em 21 de abril de 2014, de Federação das Entidades de Educação Terapêutica (pedagogia Curativa, Antroposofia e terapia Social: <http://www.abmanacional.com.br/index.php?link=8&id=34>.
- Associação para a Medicina Antroposófica em Portugal . (2013). *Ita Wegman*. Obtido em 3 de novembro de 2013, de A-AMA: <http://www.a-ama.com.pt/index.html>
- Associação Portuguesa de Pessoas com Dificuldades de Aprendizagem Específicas. (2011). *Discalculia*. Obtido em 5 de novembro de 2013, de APPDAE: <http://www.appdae.net/discalculia.html>.
- Bairrão, J. (1998). *Subsídios para o sistema de educação: Os alunos com necessidades educativas especiais*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Bardin, L. (1979). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barfield, O. (2002). *Introducing Rudolf Steiner*. Ann Arbor, MI: Anthroposophical Society in America.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bombonato, Q., & Maluf, M. (2006). *Historia da Psicopedagogia e da ABPp no Brasil*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Bruyne, P., Herman, J., & Schoutheete, M. (1995). *Dinâmica da pesquisa em ciências sociais*. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves.
- Butterworth, B. (2005). The development of arithmetical abilities. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(1), 3-18.
- Cabral, G. (Julho de 2011). *Discalculia*. Obtido em 13 de Novembro de 2013, de Mundo Educação: <http://www.mundoeducacao.com/doencas/discalculia.htm>
- Canete, S. (2011). *Relatório de estágio: Licenciatura em Animação Sociocultural*. Instituto Politécnico da Guarda: Escola Superior de Educação Comunicação e Desporto.
- Carmago-Borges. (2010). Terapia Social: desenvolvimento humano e mudança social. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 62(3), 48-58.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, D. (2008). *A criança-adulto e o adulto-criança: a Pedagogia Waldorf e a media literacy como perspectivas*. São Paulo: Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.
- Ciasca, S. (2003). *Distúrbios de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar*. Campinas: Casa do Psicólogo.
- Coelho, D. T. (2012). Dislexia, disgrafia, disortografia e discalculia. Em L. V. Dornelles, & N. Fernandes (Edits.), *Perspetivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras* (pp. 612-628). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho. Obtido em 22 de Novembro de 2013, de <http://www.ciec-uminho.org/documentos/ebooks/2307/>
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.

- Correia, L. M. (2003). *Educação especial e inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.
- Cotellessa, A. M. (1989). Um ensino mais humano baseado na Pedagogia Waldorf. *Educação e Filosofia*, 3(5 e 6), 31-35. Obtido em 15 de Novembro de 2013, de <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/download/1908/1591>
- Coutinho, C. P. (2005). *Percursos da investigação em tecnologia educativa em Portugal: uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Cruz, V. (1999). *Dificuldades de Aprendizagem, Fundamentos*. Porto: Porto Editora.
- Cunha, B. (1989). *Classes de Educação Especial: para deficientes mentais?* São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.
- Dehaene, S. (1997). *The number sense: how the mind creates mathematics*. London: Oxford University Press.
- Denzin, N. K. (1989). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. Englewood Cliffs - NJ: Prentice Hall.
- Dietrich, B. H. (Janeiro de 2011). *O primeiro congresso iberoamericano para jovens e adultos com deficiência*. Obtido em 20 de Abril de 2014, de Terapia Social: <http://behapp.blogspot.pt/2011/01/o-primeiro-congresso-iberoamericano.html>
- Duarte, J. B. (2008). Estudos de caso em educação: Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. *Revista Lusófona de Educação*, 11, 113-132.
- Emanuel, T. C. (2002). *A Pedagogia Waldorf*. Monografia de conclusão do curso de Pedagogia, habilitação em gestão escolar, Rio de Janeiro: Universidade Veiga de Almeida.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. Em M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 119-161). New York: MacMillan.

- Ferreira, F., Dias, M., & Santos, P. (Março de 2006). *Atraso global do desenvolvimento psicomotor*. Obtido em 25 de Abril de 2014, de Educação diferente: <http://edif.blogs.sapo.pt/19654.html>
- Ferreira, J. (2004). Atraso global do desenvolvimento psicomotor. *Clinica Geral*, 20, 703-712.
- Filho, C. R. (2007). *Jogos Matemáticos para estimulação da inteligência nos distúrbios de Discalculia*. Obtido em 22 de Novembro de 2013, de Webartigos: <http://www.webartigos.com/artigos/jogos-matem-aacute-ticos-para-estimula-ccedil-atilde-o-da-intelig-ecirc-ncia-nos-dist-uacute-rbios-de-discalculia/2067/>
- Fonseca, L. (Março de 2010). *Pedagogia curativa e socio terapia*. Obtido em 5 de Maio de 2014, de Blog LuisFonsecaCabreira: <http://luisfonsecacabreira.blogs.sapo.pt/1955.html>
- Fonseca, V. (1999). *Uma introdução as dificuldades de aprendizagem*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Fortin, M. . (2003). *O Processo de Investigação – Da Concepção à Realização*. Loures: Lusociência.
- Fraga, M. (2011). *Dislexia*. Elaboração, desenvolvimento e avaliação de projectos de intervenção na área da educação especial, Aveiro: Instituto Superior de Ciências da Informação e da Comunicação.
- Garcia, J. N. (1998). *Manual de dificuldades de aprendizagem: linguagem, leitura, escrita e matemática*. (J. H. Rodrigues, Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas.
- Geary, D. C. (2011). *Discalculia em idade precoce: características e potencial de influência sobre o desenvolvimento socioemocional*. Columbia - MO: University of Missouri.
- Glesne, C., & Peshkin, A. (1992). *Becoming qualitative researchers: an introduction*. Michigan: Longman.

- Goebel, W., & Glockler, M. (1996). *Consultorio pediátrico: Conselheiro médico pedagógico*. São Paulo: Antroposofica.
- Gonçalves, A. (Janeiro de 2009). *Socioterapia: um caminho para fortalecer potencialidades*. Obtido em 15 de Maio de 2014, de IMAP:  
[http://www.imap.curitiba.pr.gov.br/wp-content/uploads/2014/03/2012\\_socioterapia%20um%20caminho%20para.pdf](http://www.imap.curitiba.pr.gov.br/wp-content/uploads/2014/03/2012_socioterapia%20um%20caminho%20para.pdf).
- Grimm, R. (2004). *Pedagogia Curativa Antroposófica*. Obtido em 20 de Maio de 2014, de Colégio Waldorf Rudolf Steiner - La casita de juegos:  
<http://www.lacasitadejuegos.org/pdfs/pedagogiacurativa.pdf>.
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: Sentidos e formas de uso*. Cascais: Principia Editora Lda.
- Gugel, M. A. (2007). *Pessoas com deficiência e o direito ao trabalho: A pessoa com deficiência e sua relação com a história humanidade*. Florianópolis: Obra Jurídica.
- Holtzapfel, W. (2006). *Distúrbios do desenvolvimento infantil – Uma abordagem pedagógica – terapêutica*. (Vol. 1). São Paulo: Editora Antroposófica Ltda.
- Hulley, S., & al., e. (2008). *Delineando a Pesquisa Clínica – Uma Abordagem Epidemiológica*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Iverson, A. (1999). *Novos caminhos educacionais*. São Paulo: Scipione.
- Izard, V., Dehaene-Lambertz, G. ., & Dehaene, S. (2008). Distinct cerebral pathways for object identity and number in human infants. *PLoS Biology*, 6(2), 11.
- Jiménez, R. B. (1993). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Lacerda, L. (2012). *A autopercepção das transformações pessoais de três alunos do Programa de Formação em Pedagogia Curativa e Terapia Social de Curitiba*. Curitiba, PR: Associação Beneficente Parsifal & Associação Ita Wegman.

- Lampreia, C. (1985). A prevenção no atraso de desenvolvimento. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 5(1), 25-30.
- Lanz, R. (1999). *Antroposofia, ciência espiritual moderna - Rudolf Steiner e a constituição da sociedade antroposófica*. São Paulo: Antroposófica.
- Lanz, R. (2000). *A Pedagogia Waldorf, caminho para um ensino mais humano*. São Paulo: Antroposófica.
- Lanz, R. (2002). *Noções básicas de Antroposofia*. São Paulo: Antroposófica.
- Larsen, M. S. (2013). *Eu, um adulto índigo, na educação*. Obtido em 20 de outubro de 2013, de Espaço Vivo: <http://www.euritmiaviva.com/indigo.htm>
- Lopes, M. C. (1997). *A educação especial em Portugal*. Braga: Edições APPACDM Distrital de Braga.
- Louredo, P. (2011). *Discalculia, sintomas, causas e tratamento*. Obtido em 23 de Novembro de 2013, de Brasil Escola: <http://www.brasilecola.com/doencas/discalculia.htm>
- Machado, A., & Ferreira, J. (2013). *Pedagogia Waldorf: Escola Livre do Algarve, o Ensino dos nossos Filhos*. Obtido em 7 de novembro de 2013, de Monte Velho Retreats 2012: <http://montevelhocarrapateira.blogspot.pt/p/pedagogia-waldorf.html>
- Marra, M. (2004). *O agente social que transforma: o sociodrama na organização dos grupos*. São Paulo: Agora.
- Mazzotta, M. J. (1996). *Educação Especial no Brasil. História e Políticas Públicas*. São Paulo: Cortez.
- Meldau, D. C. (2013). *Discalculia: dificuldade de manipular números*. Obtido em 24 de Novembro de 2013, de Infoescola, navegando e aprendendo: <http://www.infoescola.com/pedagogia/discalculia/>
- Mery, J. (1985). *Pedagogia curativa, escolar e psicanálise*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Ministério da Educação. (1987). *A criança diferente: Manual de apoio aos educadores de infância e professores do ensino básico*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2005). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Gabinete da Ministra. Obtido em 10 de Novembro de 2013, de [http://www.portugal.gov.pt/pt/Documentos/Governo/MEd/Necessidades\\_Educativas\\_Especiais\\_Relatorio.pdf](http://www.portugal.gov.pt/pt/Documentos/Governo/MEd/Necessidades_Educativas_Especiais_Relatorio.pdf)
- Moura, L. (1998). *Educação Inclusiva, Acesso e Qualidade*. Monografia para Curso de Estudos Superiores Especializados de Orientação e Gestão Educacional, Variante de Supervisão Pedagógica, Lisboa: Escola Superior de Educação Maria Ulrich.
- Nascimento, R., & Piassão, C. (2010). Avaliação e estimulação do desenvolvimento neuropsicomotor em lactentes institucionalizados. *Rev Neurocienc* 2010; 18(4), 469-478.
- Nielsen, J. (2000). *Projetando website: designing web usability*. (A. Gibson, Trad.) Rio de Janeiro: Campus.
- Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Novaes, M. A. (2007). *Transtornos de aprendizagem*. Obtido em 14 de Outubro de 2013, de [www.plenamente.com.br/diagnosticos7.htm](http://www.plenamente.com.br/diagnosticos7.htm)
- Oliveira, M. M. (2008). *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis - RJ: Editora Vozes.
- Oliveira, R., Roddrigues, F., Venâncio, M., Saraiva, J. M., & Fernandes, B. (2012). Avaliação e investigação etiológica do atraso do desenvolvimento psicomotor/défice intelectual. *Saúde Infantil*, 34(3), 05-10.
- Oliveira, S. R. (13 de Dezembro de 2010). *Educare.pt - Portal da Educação*. Obtido de <http://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=14262&langid=1>

- Pereira, J., & Ferreira, A. (1999). *António Aurélio da Costa Ferreira - Um educador na Primeira República*. Lisboa: Casa Pia de Lisboa.
- Peres, M. S. (2008). *Educação Ambiental no Contexto de uma Comunidade Pedagógico-Terapêutica: estudo de caso da Casa de Santa Isabel*. Trabalho de Investigação Tutelado no âmbito do Curso de Doutoramento Inter-Universitário em Educação Ambiental, Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Pilz, E., & Schermann, L. (2007). Determinantes biológicos e ambientais no desenvolvimento neuropsicomotor em uma amostra de crianças de Canoas / RS. *Ciência & Saúde Coletiva*, 12(1), 181-190.
- Pinto, R. . (2009). *Introdução à Análise de Dados - com recurso ao SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Polit, D., & Hungler, D. (1995). *Fundamentos de Pesquisa em Enfermagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Porter, G. (1994). *Organização das escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva Publicações, Lda.
- Randoll, D. (2007). “Die Zeit in der Freien Waldorfschule”. Em H. . Barz, & D. Randoll, *Absolventen von Waldorfschulen. Eine empirische Studie zu Bildung und Lebensgestaltung*. Wiesbaden.: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rebelo, J. A. (1998). Dificuldades de Aprendizagem em Matemática: as suas relações com problemas emocionais. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 2, 227-249.
- Rief, S., & Heimburge, J. (2000). *Como ensinar todos os alunos na sala de aula inclusiva: estratégias prontas a usar, lições e atividades concebidas para ensinar alunos com necessidades educativas especiais de aprendizagem diversas* (Vol. I). Porto: Porto Editora.

- Rodrigues, A., & Fonseca, L. (2013). *Estudo comparativo do desenvolvimento neuropsicomotor em crianças não portadoras do vírus HIV cujas mães tomaram AZT e filhos de mães não portadoras do vírus HIV. Trabalho para obtenção do grau de bacharel em Fisioterapia*. Universidade da Amazônia: UNAMA.
- Rodrigues, D. (1989). Percursos da educação especial em Portugal: Uma meta-análise qualitativa de artigos publicados em revistas não especializadas desde 1940. *Inovação*, 2(4), 441-453.
- Rodrigues, D. (1995). *Dimensões da metodologia de intervenção com crianças com necessidades educativas especiais: A inovação em educação especial*. Lisboa:: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Romagnoli, G. C. (2008). *Discalculia: Um desafio na Matemática*. Trabalho realizado para obtenção do grau de especialista em Distúrbios de Aprendizagem, São Paulo: Centro de Referência em Distúrbios de Aprendizagem.
- Sacramento, I. (2008). Dificuldades de aprendizagem em matemática. *I Simpósio Internacional do Ensino da Matemática*. Salvador - BA. Obtido em 20 de Novembro de 2013, de <http://www.artigonal.com/educacao-artigos/dificuldades-de-aprendizagem-em-matematica-discalculia-860624.html>
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8(5), 63-83.
- Semedo, M. V. (2012). *Literatura, literacia e inclusão: Estudo sobre o atraso global do desenvolvimento psicomotor da criança*. Dissertação de mestrado em Ciências de Educação, na especialidade de Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor, Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Serra, H. (2005). Paradigmas da inclusão no contexto mundial. *Revista Saber (e) Educar*, 10, 31-50.
- Sheridan, M. (1984). *From birth to five years: children development progress*. Hong Kong: The Nfer-Nelson Publishing Company.

- Silva, A. M. (2007). *A Pedagogia Waldorf: um contributo para a Educação em Portugal*. Porto: Universidade Portucalense.
- Silva, E., & Albuquerque, C. (2011). Atraso no desenvolvimento: a imprecisão de um termo. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 12(1), 19-39.
- Silva, M. C. (2008a). Dificuldades de aprendizagem em matemática: A manifestação da discalculia. *Psicologia*, 7. Obtido em 16 de Novembro de 2013, de <http://proftina.pbworks.com/f/A0427.pdf>
- Silva, M. C. (2008b). *Discalculia: Uma abordagem à luz da educação matemática*. Guarulhos: Universidade Guarulhos.
- Silva, M. O. (2009). Da exclusão à inclusão: Concepções e práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 13(9), 135-153.
- Sociedade Antroposófica no Brasil. (2013). <http://www.sab.org.br/portal/ped-curativa-e-terapia-social/131>. Obtido em 15 de Maio de 2014, de Educacao terapeutica e terapia social com base na antroposofia: <http://www.sab.org.br/portal/ped-curativa-e-terapia-social/131->
- Sousa, L. X. (1998). *Crianças (con)fundidas entre a escola e a família: uma perspectiva sistémica para alunos com necessidades educativas especiais*. Porto: Porto Editora.
- Sousa, M. L. (2011). *A aplicação da pedagogia de Waldorf em alunos com síndrome de DAMP*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação - Especialização em Educação Especial: Universidade Católica Portuguesa.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata S. L.
- Steiner, R. (1997). *Antropologia editativa*. São Paulo: Antroposófica.
- Steiner, R. (1999). *A arte da educação: III*. São Paulo: Antroposófica.
- Steiner, R. (2001). *A educação da Criança, segundo a Ciência Espiritual*. São Paulo: Antroposófica.

- Steiner, R. (2008). *O desenvolvimento Saudável do Ser Humano – Uma introdução à pedagogia e à didática antroposóficas*. São Paulo: Edições FEWB.
- Steiner, R. (2013a). *A arte de educar baseada na compreensão do Ser Humano*. São Paulo: Editora Antroposófica.
- Steiner, R. (2013b). *A Pedagogia Waldorf*. Obtido em 13 de Novembro de 2013, de Escola Waldorf Rudolf Steiner: <http://www.ewrs.com.br/index.php/pedagogia-waldorf>
- Tervo, R. (2003). Identifying Patterns of Developmental Delays Can Help Diagnose Neurodevelopmental Disorders. . *A Pediatric Perspective*, 12(3), 1-6.
- Tezza, M. (2004). *Metodologia Socioterápica – Um Processo para o Despertar da Consciência*. Curitiba: A Conscienciencia.
- Torquato, M., & Lapolli, E. (s/d). *A socioterapia e o despertar da criatividade: um caminho para o processo de inovação em organizações de base tecnológica*. Obtido em 15 de Maio de 2014, de Altec: [http://www.altec2013.org/programme\\_pdf/113.pdf](http://www.altec2013.org/programme_pdf/113.pdf) .
- UNESCO. (1994). Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura & Ministério da Educação e Ciência de Espanha.
- Vidich, A. J., & Lymans, S. M. (2000). Qualitative methods: Their history in sociology and anthropology. Em N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Edits.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 37-84). London: SAGE Publications.
- Vieira, F. D., & Pereira, M. C. (1996). *Se houvera quem me ensinara... A educação de pessoas com deficiências mental*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Weinstein, M. C. (2011). *Considerações sobre a discalculia: estratégias para uma aprendizagem com sucesso* (Vol. 1). São Paulo: Learning Disabilities Worldwide, Inc.

Yin, R. K. (1984). *Case study research: Design and methods*. Beverly Hills, CA: Sage Publishing.

Yin, R. K. (2005). *Introducing the world of education. A case study reader*. Thousand Oaks - CA: Sage Publications.

Zabalza, M. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.

### **Legislação Consultada**

Constituição da República Portuguesa de 2 de Abril de 1976

Declaração de Salamanca (1994).

Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de Agosto.

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro.

Despacho Conjunto n.º 105/97 de 1 de Julho.

Despacho conjunto n.º 891/99 de 19 de Outubro.

Lei n.º 115/97 de 19 de Setembro.

Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro.

Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto.

Lei n.º 5/73 de 25 de Julho de 1973.

Lei n.º 85/2009 de 27 de Agosto.

## **Apêndices**

## **Apêndice A - Pedido de autorização para realização do estudo**

Exma. Sra. Diretora Pedagógica  
Da Casa Santa Isabel

Eu, Maria Gracieta Gomes Ferreira, venho por este meio solicitar a V. Exa. permissão e acompanhamento no processo de investigação para a realização de um estudo no seio da vossa comunidade, referente ao aluno (...), que frequenta a Casa Santa Isabel, Instituto de Pedagogia Curativa e Socioterapia.

O referido estudo de caso enquadra-se no trabalho de investigação, no âmbito do curso de Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade de Educação Especial: Domínio Cognitivo-Motor, da Escola Superior de Educação João de Deus. A metodologia de trabalho a aplicar será a observação direta e realização de entrevistas.

É o meu objetivo assegurar a confidencialidade de todos os dados obtidos, uma vez que estes serão utilizados como fonte indispensável e fundamentais para a minha investigação e, se assim entenderem, após a conclusão do estudo, poderei disponibilizar e partilhar os resultados obtidos.

Grata pela atenção e colaboração dispensadas face ao presente pedido  
Com os melhores cumprimentos

---

(Maria Gracieta Gomes Ferreira)  
São Romão, 27 de setembro de 2013

## **Apêndice B – Introdução à entrevista**

## **Introdução à entrevista**

Esta entrevista insere-se no Curso de Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade de Educação especial Domínio Cognitivo-Motor, a qual se debruça sobre o contributo da Pedagogia de Waldorf no desenvolvimento do ser humano com Necessidades Educativas Especiais, fazendo assim um estudo de caso.

Esta entrevista visa a recolha de informação sobre o contributo da Pedagogia de Waldorf no desenvolvimento do ser humano com Necessidades Educativas Especiais e integra uma investigação, na modalidade de estudo de caso, no âmbito do Curso de Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade de Educação Especial Domínio Cognitivo-Motor da Escola Superior de Educação João de Deus.

### **1. Apresentação da entrevistadora:**

#### **Maria Gracieta Gomes Ferreira**

Licenciada em Professores do 2º Ciclo Variante Educação Visual e Tecnológica  
Formação Especializada em Educação Especial Domínio Cognitivo e Motor  
Atualmente exerce a profissão de Professora de Educação Visual Tecnológica

### **2. Apresentação dos objetivos do estudo**

- Identificar as principais dificuldades da aluna antes do início da aplicação da pedagogia;
- Analisar os documentos relativos ao progresso da aluna ao longo de anos;
- Verificar e analisar as metodologias utilizadas na Pedagogia Waldorf, bem como a relação entre todos os intervenientes, se foram benéficas na evolução da aluna, no seio do grupo em particular e na escola em geral;
- Conhecer a opinião de vários intervenientes na evolução apresentada quanto aos efeitos da aplicação da Pedagogia Waldorf;
- Conhecer a opinião de vários intervenientes, pertencentes à Casa Santa Isabel, sobre a Pedagogia Waldorf;
- Tomar conhecimento dos apoios financeiros do Ministério da Educação a esta Instituição em estudo.

**3. Garantir o anonimato do entrevistado e a confidencialidade da entrevista.**

**4. Solicitar autorização para gravar a entrevista.**

## **Apêndice C - Objetivos das questões dos guões das entrevistas**

## Objetivos das questões dos guiões das entrevistas

Objetivos	Questões
<p>Identificar as principais dificuldades da aluna antes do início da aplicação da PW;</p>	<p>Quais as principais dificuldades que a <i>Maria</i> manifestava no início aquando da sua chegada à Instituição? Refira-se o facto de a aluna ter entrado na instituição com 8 anos.</p> <p>Que idade tinha a <i>Maria</i> quando foi pela 1ª vez consultada pelo Dr.? Qual foi o primeiro impacto/imagem quando observou a criança? Quais as principais dificuldades que a <i>Maria</i> manifestava aquando da 1ª consulta?</p> <p>A <i>Maria</i> já tinha frequentado algum nível de ensino, quanto chegou à IPSS? Passou a estar a cargo da instituição a tempo integral e beneficiar unicamente da Pedagogia de Waldorf?</p> <p>A <i>Maria</i> quando entrou na Instituição apresentava Atraso Global de Desenvolvimento Psicomotor. Qual a sua opinião sobre a sua integração grupo?</p> <p>Qual a sua opinião sobre a inserção da <i>Maria</i> no lar/escola da Instituição Casa Santa Isabel?</p> <p>Como caracteriza sumariamente o grupo de crianças onde a <i>Maria</i> esteve inserida e quantos alunos tinha cada turma?</p> <p>Como caracteriza sumariamente os habitantes da casa onde a <i>Maria</i> esteve inserida e quantos alunos eram?</p>
<p>Pesquisar as metodologias utilizadas, bem como a relação entre todos os intervenientes, se foram benéficas para a aluna, no seio do grupo em particular e na escola em geral;</p>	<p>Na sua área de intervenção, que tipo de tarefas foram trabalhadas?</p> <p>Quais as indicações terapêuticas e pedagógicas que melhor contribuíram para o desenvolvimento da <i>Maria</i>?</p> <p>Qual a reação da <i>Maria</i> a estas tarefas? E esta reação manteve-se ao longo dos anos?</p> <p>Sendo a <i>Maria</i> e habitante a tempo inteiro da IPSS, Casa Santa Isabel, como caracteriza os seus tempos livres e em quais a <i>Maria</i> participa?</p> <p>Sendo habitante e “companheira” da Casa do Sol, local onde</p>

Objetivos	Questões
	<p>reside a <i>Maria</i>. Diga em que tarefas domésticas a <i>Maria</i> participa?</p> <p>Como caracteriza a articulação entre os professores, terapeutas, monitores, médicos e outros técnicos da instituição?</p>
<p>Identificar os benefícios da pedagogia na evolução da aluna;</p>	<p>Quais as melhorias apresentadas pela <i>Maria</i> ao longo dos anos?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A nível de atenção /concentração?</li> <li>- A nível de autoconfiança?</li> <li>- A nível de integração social?</li> <li>- A nível de motricidade global e fina?</li> </ul> <p>Na sua opinião a Pedagogia Waldorf contribuiu para as melhorias acima referidas?</p>
<p>Conhecer a opinião de vários intervenientes relativo à evolução da aluna quanto aos efeitos da aplicação da PW;</p>	<p>Como caracteriza os projetos (curso atual que frequenta) em que a <i>Maria</i> está integrada atualmente?</p> <p>Qual a sua perspetiva clínica relativamente à evolução da <i>Maria</i> até ao presente, nos aspetos profissional (curso atual que frequenta) e pessoal?</p> <p>Como perspetiva o futuro da <i>Maria</i> nos dois aspetos referidos?</p> <p>Hoje, como classifica o desempenho da <i>Maria</i> relativamente ao:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ritmo</li> <li>- Autonomia.</li> <li>- Trabalho em grupo.</li> <li>- Relações com adultos.</li> </ul> <p>Considera que as estratégias utilizadas foram as adequadas tendo em conta as características da <i>Maria</i> (Atraso Global do Desenvolvimento Psicomotor e Discalculia)?</p>
<p>Conhecer a opinião de vários intervenientes pertencentes à Casa Santa Isabel, sobre a PW;</p>	<p>Também frequentam a IPSS alunos que beneficiam do ensino regular e de algumas terapias da Pedagogia de Waldorf, entre que idades? Será melhor beneficiar em paralelo das duas pedagogias ou uma só?</p> <p>Considera que teria sido benéfico para a <i>Maria</i> ter usufruído do ensino regular em simultâneo com as duas pedagogias (Pedagogia Waldorf)?</p> <p>O que faz a diferença na Pedagogia Waldorf? Qual o</p>

<b>Objetivos</b>	<b>Questões</b>
	contributo da Pedagogia Waldorf no desenvolvimento do ser humano com Necessidades Educativas Especiais?
Perceber se o Ministério da Educação dá apoios à instituição para esta receber os alunos com NEE.	<p>Quem habita a IPSS, que tipo de alunos e em que condições pode-nos explicar?</p> <p>A IPSS usufrui de apoios do Ministério da Educação?</p>

## **Apêndice D – Guião para entrevistada A**

## Guião da entrevista (entrevistada A)

1. Quais as principais dificuldades que a *Maria* manifestava no início aquando da sua chegada à Instituição? Refira-se o facto de a aluna ter entrado na instituição com 8 anos.
2. A *Maria* já tinha frequentado algum nível de ensino, quanto chegou à IPSS? Passou a estar a cargo da instituição a tempo integral e beneficiar unicamente da Pedagogia de Waldorf?
3. Como caracteriza sumariamente o grupo de crianças onde a *Maria* esteve inserida e quantos alunos tinha cada turma?
4. A *Maria* quando entrou na Instituição apresentava Atraso Global de Desenvolvimento Psicomotor. Qual a sua opinião sobre a sua integração grupo?
5. Na sua área de intervenção, que tipo de tarefas foram trabalhadas?
6. Qual a reação da *Maria* a estas tarefas? E esta reação manteve-se ao longo dos anos?
7. Quais as melhorias apresentadas pela *Maria* ao longo dos anos ao nível da:
  - 7.1. Atenção / concentração?
  - 7.2. Autoconfiança?
  - 7.3. Integração social?
  - 7.4. Motricidade global e fina?
8. Na sua opinião a Pedagogia Waldorf contribuiu para as melhorias acima referidas?
9. Hoje, como classifica o desempenho da *Maria* relativamente ao:
  - 9.1. Ritmo?
  - 9.2. Autonomia?
  - 9.3. Trabalho em grupo?
  - 9.4. Relações com adultos?
10. Considera que as estratégias utilizadas foram as adequadas tendo em conta as características da *Maria* (Atraso Global do Desenvolvimento Psicomotor e Discalculia)?
11. O que faz a diferença na Pedagogia Waldorf? Qual o contributo da Pedagogia Waldorf no desenvolvimento do ser humano com Necessidades Educativas Especiais?

## **Apêndice E – Guião para entrevistada B**

## **Guião da entrevista (entrevistada B)**

1. Quais as principais dificuldades que a *Maria* manifestava no início aquando da sua chegada à Instituição? Refira-se o facto de a aluna ter entrado na instituição com 8 anos.
2. A *Maria* já tinha frequentado algum nível de ensino, quanto chegou a IPSS? Passou a estar a cargo da instituição a tempo integral e beneficiar unicamente da Pedagogia de Waldorf?
3. Como caracteriza sumariamente o grupo de crianças onde a *Maria* esteve inserida e quantos alunos tinha cada turma?
4. Como caracteriza sumariamente os habitantes da casa onde a *Maria* esteve inserida e quantos alunos eram?
5. A *Maria* quando entrou na Instituição apresentava Atraso Global de Desenvolvimento Psicomotor. Qual a sua opinião sobre a sua integração grupo?
6. Na sua área de intervenção, que tipo de tarefas foram trabalhadas?
7. Qual a reação da *Maria* a estas tarefas? E esta reação manteve-se ao longo dos anos?
8. Quais as melhorias apresentadas pela *Maria* ao longo dos anos ao nível da:
  - 8.1. Atenção /concentração?
  - 8.2. Autoconfiança?
  - 8.3. Integração social?
  - 8.4. Motricidade global e fina ?
9. Na sua opinião a Pedagogia Waldorf contribuiu para as melhorias acima referidas?
10. Hoje, como classifica o desempenho da *Maria* relativamente ao:
  - 10.1. Ritmo?
  - 10.2. Autonomia?
  - 10.3. Trabalho em grupo?
  - 10.4. Relações com adultos?
11. Na sua opinião a Pedagogia Waldorf contribuiu para as melhorias acima referidas?
12. Hoje, como classifica o desempenho da *Maria* relativamente ao:
  - 12.1. Ritmo?
  - 12.2. Autonomia?
  - 12.3. Trabalho em grupo?
  - 12.4. Relações com adultos?
13. Como caracteriza os projetos (curso atual que frequenta) em que a *Maria* está integrada atualmente?

13. Sendo uma aluna e habitante a tempo inteiro da IPSS, Casa Santa Isabel, como caracteriza os seus tempos livres e em quais a *Maria* participa?
14. Sendo a entrevistada B habitante e “companheira” da Casa do Sol, local onde reside a *Maria*. Diga em que tarefas domésticas a menina participa?
15. Como caracteriza a articulação entre os professores, terapeutas, monitores, médicos e outros técnicos da instituição?
16. Considera que as estratégias utilizadas foram as adequadas tendo em conta as características da *Maria* (Atraso Global do Desenvolvimento Psicomotor e Discalculia).
17. O que faz a diferença na Pedagogia Waldorf? Qual o contributo da Pedagogia Waldorf no desenvolvimento do ser humano com Necessidades Educativas Especiais?

## **Apêndice F – Guião para entrevistada C**

## Guião da entrevista (entrevistada C)

1. Quem habita a IPSS, que tipo de alunos e em que condições pode-nos explicar?
2. A IPSS usufrui de apoios do Ministério da Educação?
3. Também frequentam a IPSS alunos que beneficiam do ensino regular e de algumas terapias da Pedagogia de Waldorf, entre que idades? Será melhor beneficiar em paralelo das duas pedagogias ou uma só?
4. Quais as principais dificuldades que a *Maria* manifestava no início aquando da sua chegada à Instituição? Refira-se o facto de a aluna ter entrado na instituição com 8 anos.
5. A *Maria* já tinha frequentado algum nível de ensino, quanto chegou à IPSS? Passou a estar a cargo da instituição a tempo integral e beneficiar unicamente da Pedagogia de Waldorf?
6. Como caracteriza sumariamente o grupo de crianças onde a *Maria* esteve inserida e quantos alunos tinha cada turma?
7. A *Maria* quando entrou na Instituição apresentava Atraso Global de Desenvolvimento Psicomotor. Qual a sua opinião sobre a sua integração grupo?
8. Na sua área de intervenção, que tipo de tarefas foram trabalhadas?
9. Qual a reação da *Maria* a estas tarefas? E esta reação manteve-se ao longo dos anos?
10. Quais as melhorias apresentadas pela *Maria* ao longo dos anos ao nível da:
  - 10.1. Atenção /concentração?
  - 10.2. Autoconfiança?
  - 10.3. Integração social?
  - 10.4. Motricidade global e fina?
11. Na sua opinião a Pedagogia Waldorf contribuiu para as melhorias acima referidas?
12. Hoje, como classifica o desempenho da *Maria* relativamente ao:
  - 12.1. Ritmo?
  - 12.2. Autonomia?
  - 12.3. Trabalho em grupo?
  - 12.4. Relações com adultos?
13. Como caracteriza a articulação entre os professores, terapeutas, monitores, médicos e outros técnicos da instituição?
14. Considera que as estratégias utilizadas foram as adequadas tendo em conta as características da *Maria* (Atraso Global do Desenvolvimento Psicomotor e Discalculia)?
15. O que faz a diferença na Pedagogia Waldorf? Qual o contributo da Pedagogia Waldorf no desenvolvimento do ser humano com Necessidades Educativas Especiais?

## **Apêndice G – Guião para entrevistada D**

## **Guião da entrevista (entrevistada D)**

1. Quais as principais dificuldades que a *Maria* manifestava no início aquando da sua chegada à Instituição? Refira-se o facto de a aluna ter entrado na instituição com 8 anos.
2. Como caracteriza sumariamente o grupo de crianças onde a *Maria* esteve inserida e quantos alunos tinha cada turma?
3. A *Maria* quando entrou na Instituição apresentava Atraso Global de Desenvolvimento Psicomotor. Qual a sua opinião sobre a sua integração grupo.
4. Na sua área de intervenção, que tipo de tarefas foram trabalhadas?
5. Qual a reação da *Maria* a estas tarefas? E esta reação manteve-se ao longo dos anos?
6. Quais as melhorias apresentadas pela *Maria* ao longo dos anos ao nível da:
  - 6.1. Atenção /concentração?
  - 6.2. Autoconfiança?
  - 6.3. Integração social?
  - 6.4. Motricidade global e fina?
7. Na sua opinião a Pedagogia Waldorf contribuiu para as melhorias acima referidas?
8. Hoje, como classifica o desempenho da *Maria* relativamente ao:
  - 8.1. Ritmo?
  - 8.2. Autonomia?
  - 8.3. Trabalho em grupo?
  - 8.4. Relações com adultos?
9. Como caracteriza a articulação entre os professores, terapeutas, monitores, médicos e outros técnicos da instituição?
10. Considera que as estratégias utilizadas foram as adequadas tendo em conta as características da *Maria* (Atraso Global do Desenvolvimento Psicomotor e Discalculia).
11. O que faz a diferença na Pedagogia Waldorf? Qual o contributo da Pedagogia Waldorf no desenvolvimento do ser humano com Necessidades Educativas Especiais?

## **Apêndice H – Guião para entrevistado E**

## **Guião da entrevista (entrevistado E)**

1. Que idade tinha a *Maria* quando foi pela 1ª vez consultada pelo Dr.? Qual foi o primeiro impacto/ imagem quando observou a criança? Quais as principais dificuldades que a *Maria* manifestava aquando da 1ª consulta?
2. Qual a sua opinião sobre a inserção da *Maria* no lar/escola da Instituição Casa Santa Isabel?
3. Quais as indicações terapêuticas e pedagógicas que melhor contribuíram para o desenvolvimento da *Maria*?
4. Considera que teria sido benéfico para a *Maria* ter usufruído do ensino regular em simultâneo com as duas pedagogias (Pedagogia Waldorf).
5. Quais as melhorias apresentadas pela *Maria* ao longo dos anos ao nível da:
  - 5.1. Atenção /concentração?
  - 5.2. Autoconfiança?
  - 5.3. Integração social?
  - 5.4. Motricidade global e fina?
6. Na sua opinião a Pedagogia Waldorf contribuiu para as melhorias acima referidas?
7. Hoje, como classifica o desempenho da *Maria* relativamente ao:
  - 7.1. Ritmo?
  - 7.2. Autonomia?
  - 7.3. Trabalho em grupo?
  - 7.4. Relações com adultos?
8. Qual a sua perspetiva clínica relativamente à evolução da *Maria* até ao presente, nos aspetos profissional (curso atual que frequenta) e pessoal.
9. Como perspetiva o futuro da *Maria* nos dois aspetos referidos.
10. Considera que as estratégias utilizadas foram as adequadas tendo em conta as características da *Maria* (Atraso Global do Desenvolvimento Psicomotor e Discalculia).
11. O que faz a diferença na Pedagogia Waldorf? Qual o contributo da Pedagogia Waldorf no desenvolvimento do ser humano com Necessidades Educativas Especiais?

## **Apêndice I – Entrevista à inquirida A**

## **Entrevista à inquirida A**

**P** – Pergunta colocada pela investigadora

**R** – Resposta dada pelo entrevistado

**P (1): Quais as principais dificuldades que a *Maria* manifestava no início aquando da sua chegada à Instituição? Refira-se ao facto da aluna ter entrado na instituição com 8 anos.**

**R:** Então .... Com a entrada da *Maria*, não trabalhava na escola Micael, estava noutra parte, a oficial, então não foi possível acompanhá-la desde os 8 anos mas sim a partir dos 10 anos.

**P: A *Maria* já tinha frequentado algum nível de ensino, quanto chegou à IPSS? Passou a estar a cargo da instituição a tempo integral e beneficiar unicamente da Pedagogia de Waldorf?**

**R:** Não sei se ela estava noutra estabelecimento antes de chegar à instituição, não tenho isso agora presente.

**P: Como caracteriza sumariamente o grupo de crianças onde a *Maria* esteve inserida e quantos alunos tinha cada turma?**

**R:** Segundo a entrevistada C, com a *Maria* então...eram... inicialmente 3 ou 4, era um grupo com diferentes características. Depois juntaram-se mais e eu aí já os acompanhei.

**P: A *Maria* quando entrou na Instituição apresentava Atraso Global de Desenvolvimento Psicomotor. Qual a sua opinião sobre a sua integração grupo.**

**R:** A integração da *Maria* ... foi, foi, boa, ela aceitou bem, porque também vinha... estava numa turma e nessa turma estava uma menina que chegou na mesma altura que ela que veio da região dela. E isso ajudou na sua integração, mas a sua integração foi boa, teve os seus momentos mais altos e mais baixos, mas a sua integração foi boa.

**P: Na sua área de intervenção, que tipo de tarefas foram trabalhadas?**

**R:** Pronto, nós...trabalhávamos muito o desenho de forma, pintura e ela também trabalhou muito os trabalhos manuais para desenvolver a motricidade fina e assim ela adquiriu capacidades incríveis desde... ela tem a sua motricidade ... ela era muito escassa, muito pouca desenvolvida e ...hum... conseguia trabalhar tricot com 5 agulhas, então foi assim.

**P: Qual a reação da *Maria* a estas tarefas? E esta reação manteve-se ao longo dos anos?**

**R:** Ela tinha muita sede de aprender, portanto ela estava sempre muito aberta à aprendizagem e... e ela... sempre teve uma grande vontade de aprender, ela conseguiu aprender a ler pela sua grande força de vontade, ela tinha dificuldades mas sempre teve uma vontade imensa de aprender a ler. E conseguiu não só dentro da aula, mas fora também, conseguiu levar conhecimentos para fora, nos momentos livres, pegava num papel e ia juntando as letras e conseguia aprender a ler pela sua grande de força de vontade, portanto ela tinha uma vontade imensa de aprender mais e mais e mais.

**P: Quais as melhorias apresentadas pela *Maria* ao longo dos anos? A nível de atenção /concentração?**

**R:** Eu acho que com essa vontade que ela tinha de aprender ela, .... Isso ajudava...a estar atenta, a concentrar-se e aprender mais.

**P: A nível de autoconfiança?**

**R:** Também, ela...às vezes sentia-se assim um pouco diferente das outras, ou porque não tinha um corpo tão esbelto como as outras, mas a sua... vontade de querer saber mais, dava-lhe uma autoconfiança... tão grande... que foi-se diluindo o aspeto exterior, mas isso também deveu-se à sua teimosia de querer aprender, porque ela era teimosa, mas ainda bem que ela tinha essa característica de persistência para querer aprender cada vez mais.

**P: A nível de integração social?**

**R:** Boa integração social... é a tal coisa que lhe digo.

**P: A nível de motricidade global e fina?**

**R:** Apesar de ter umas mãos grossas, parecia não conseguir executar tarefas a nível de motricidade fina, mas ela conseguiu fazer tricot de 5 agulhas que é difícil. Quem vê alguém a executar esse tipo de trabalho parece um “bicho-de-sete-cabeças”, mas ela conseguiu com agulhas finas e fez trabalhos muito bonitos.

**P: Na sua opinião a Pedagogia Waldorf contribuiu para as melhorias acima referidas?**

**R:** Sim sem dúvida alguma.

**P: Hoje, como classifica o desempenho da *Maria* relativamente ao ritmo?**

**R:** Agora, quer dizer, já não estou tão ligada a ela pois já não está na escola Micael, continua na instituição mas na escola de formação profissional a fazer formação de cozinha. Mas às vezes vejo-a e acho que está muito bem.

**P: Autonomia.**

**R:** Está cada vez mais autónoma.

**P: Trabalho em grupo.**

**R:** Continua a não revelar dificuldades

**P: Relações com adultos.**

**R:** A relação com os adultos é fantástica. Ela por exemplo sabe as datas de aniversários de quase toda a gente da instituição, se lhe perguntar quando uma pessoa tal faz anos, ela diz-lhe.

**P: Considera que as estratégias utilizadas foram as adequadas tendo em conta as características da *Maria* (Atraso Global do Desenvolvimento Psicomotor e Discalculia)?**

**R:** Sim, acho que sim. Penso que foi bastante estimulada com a repetição regular de tarefas: lavar, cozinhar, limpar, por a mesa, comer e arrumar. O contar durante muitas semanas a mesma história, por fim ser representada teatralmente. As orações que a tornam cada vez mais confiante, horas de comer, deitar... criando harmonia e resistência.

**P: O que faz a diferença na Pedagogia Waldorf? Qual o contributo da Pedagogia Waldorf no desenvolvimento do ser humano com Necessidades Educativas Especiais?**

**R:** Ora bem... porque... por exemplo aprendeu letras... as letras não são ensinadas aqui como no ensino oficial, quando aprendem o U de uva, têm uma imagem, o P por exemplo, contamos uma história em que fala sobre a pá para tirar o pão e aí vamos fazer o desenho da pá e do pão, depois partimos para o P. e a partir da imagem chegamos às letras e vamos juntando, o V de vento, o M é de montanha, portanto é através de muitas imagens que chegamos às letras e eles vivendo as imagens até chegar à letra e depois é muito mais fácil aprender a ler. Portanto aquilo vai sendo digerido lá dentro e chegam muito facilmente as letras e ainda hoje há alguns que mesmo não sabendo ler, se nós mostrarmos um M, AH...é a letra da montanha, eles nunca aprenderam a ler, mas sabem que aquela letra é da montanha e como o N é de nascente e a nascente fazia parte da história e da princesa e do sapo que deixou cair a bola na nascente...e...e... essas imagens ficam, ficam lá dentro, mesmo não aprendendo a ler, porque há alguns que nunca vão aprender a ler, mas imagens ficam registadas no seu subconsciente e isso é tão enriquecedor para eles. E a *Maria* foi assim que conseguiu aprender a ler, portanto foi através dessas imagens, muitas histórias de, cada letra quase que tinha uma história...

através disso...ela... foi-se enriquecendo e aquilo deu-lhe vontade para aprender a ler, para depois poder ler essas histórias e escrever.

Nós também vivemos muito as estações do ano as festas do ano, o melhor exemplo outono começou com S. Miguel e o outono vai avançando e chegamos ao S. Martinho e no início do inverno temos o advento e depois vem o Natal, isto é excelente para a formação do ser humano e da pessoa e em especial estes meninos.

Nós aqui respeitamos o ritmo de cada um. Esta aluna se estivesse num ensino dito normal ela nunca iria conseguir aprender a ler, pois os outros passavam-lhe à frente e ela criava ansiedades, ela sentir-se-ia excluída, não incluída, ela iria ficar tão traumatizada e iria verificar que os outros conseguiriam e ela não. Enquanto, que aqui ela não se sente mais, por exemplo, do que outro colega que quase não consegue falar, aliás ela aqui sente-se na obrigação de ajudar esse colega, eles não se sentem pressionados, vão ao seu ritmo, aqui respeitamos o seu ritmo. Esta é a diferença, é que nas escolas ditas normais existem alunos que aprendem rapidamente e outros que precisam que a matéria se repita várias vezes, simplesmente isso não acontece.

É claro isto aqui também são currículos adaptados e se calhar não devo fazer comparação. Apesar de nós falarmos da história de Portugal e do mundo, quando se falou sobre os descobrimentos, por exemplo sobre a China eu lembro-me que nessa altura se falou sobre a China, ainda um ano antes de eu estar na escola Micael, A entrevistada C foi com eles a um restaurante Chinês e como isso foi importante para eles, comer com pauzinhos ... eles vivem isso tudo, com o corpo todo, não é só na cabeça que se aprende que a China está naquele sítio e faz parte de outro continente, eles vivem isso e necessitam de viver isso com todo o corpo, de saber como é que é, como vivem os chineses, chegamos a escrever letras chinesas e eles que nós lhes mostremos coisas novas, mesmo que isso não seja importante para o dia - a-dia, não é importante como se escreve arroz, ou terra em chinês, mas é bom saber que isso existe. Eles na Pedagogia Waldorf vivenciam todas as situações.

*Obrigada pela sua colaboração!*

## **Apêndice J – Entrevista à inquirida B**

## **Entrevista à inquirida B**

**P** – Pergunta colocada pela investigadora

**R** – Resposta dada pelo entrevistado

**(Antes de iniciar a entrevista, a inquirida B começou por dizer o seguinte):** ... A *Maria* era mesmo daqueles alunos com que se podia trabalhar e fazer Pedagogia Curativa Waldorf, era bastante importante no fundo era quase o que se fazia na casa..., isto em relação à casa e claro o mesmo acontece na escola. E isto é muito importante e o objetivo do nosso trabalho é contribuir para o sucesso, sempre, seja ela qual for, nós quando começamos a receber alunos das escolas oficiais, parcerias, nós fazíamos parcerias com escolas, eu cheguei à conclusão que não existia inclusão nas outras escolas, mas sim aqui, os alunos que começaram, a vir aqui estavam numa sala só com um professor e eram, tirados das turmas..., aqui é que é verdadeiramente inclusão. Pois eles aqui estão em grupo.

O nosso objetivo, Pedagogia Curativa é o sucesso, é a conquista, o resultado e o êxito para que o aluno se sinta valorizado, então aquilo o que nós fazemos, então procuramos desenvolver habilidades através de atividades adequadas, nós temos que procurar estas atividades adequadas, a olhar para o aluno, tentar conhecer o aluno tentar ver para o que ele está capaz na altura, mesmo que seja a coisinha mais simples, mas é nessa atividade que temos que pegar, que ele é capaz e a partir daí ir desenvolvendo, essa pequena habilidade e vai crescendo e nós vamos elogiando e aí estamos a motivá-lo cada vez mais, com essa motivação ele sente confiança em si próprio, que é a base para conseguir, né? E sentindo confiança, à vontade, cresce cada vez mais através do ritmo, todos os dias a repetir um bocadinho dessa atividade, então essa vontade forte e com um ambiente bonito, que nós lhe proporcionamos, é importante, e isto tudo é um ciclo que pode demorar, muito tempo, mas eles vão chegando lá, mas é isto, é nesta base que trabalhamos sempre, porque quando chegamos perto da *Maria*, no início ele tinha tantas dificuldades naquelas mãozinhas grandes...

**(Em seguida, inicia-se a entrevista propriamente dita)**

**P: Quais as principais dificuldades que a *Maria* manifestava no início aquando da sua chegada à Instituição? Refira-se ao facto da aluna ter entrado na instituição com 8 anos.**

**R:** Para já ela vinha de uma família de acolhimento, ela e o irmão foram retirados aos pais por falta de condições, toxicod dependência, né? Entretanto nesta família de acolhimento havia

outras crianças e acho que nessa família ela sentia-se muito bem, era uma senhora que por acaso era sua madrinha e tratava-a muito bem, só que na escola, as coisas não corriam da forma. A *Maria* lá na escola, onde esteve, era um bocadinho posta de parte, nós notávamos nas conversas dela de início que havia uma enorme falta de autoestima, tudo era... ela chegou... ela admirou... tudo o que tinha, nós procurávamos dar um ambiente bonito, procuramos dar ritmo, porque o ritmo ajuda muito na orientação destes seres, na casa tudo decorre como deve ser, tudo corre da mesma forma. Inicia-se a manhã sempre da mesma forma, acorda, têm um momento em que falam todos juntos na sala em que recitam um o poema, um poema para agradecer o dia, o dia bonito que vão ter, e...depois têm a refeição com... onde todo o dia se desenvolve, com bastante ritmo e a harmonia... e a *Maria* via-se que ela facilmente apesar de ter uma aparência um pouco grossa começou a notar-se que ela tinha uma grande luz interior, né? E como ela absorvia, não sei, todas as coisas que lhe tocavam, as coisas diferentes, os poemas que eram ditos no dia-a-dia, tudo isso lhe tocava, mas...aquilo que ela trazia de trás, da sua infância, ela facilmente sempre voltava a falar das coisas e...em, relação à família, era uma carga um pouco pesada e...ela muitas vezes voltava ao passado.

E temos momentos à medida do tempo... sabe, ela tinha certos bloqueios, ela bloqueava porque foram experiências vividas bastante fortes. Ela bloqueava, mas depois conseguia facilmente voltar ao seu normal, o bloquear dela, recusar-se a fazer alguma coisa por exemplo... mas isso é...muito próprio de quem tem vivências inicialmente desagradáveis e também o confrontar-se com uma situação onde é tão acarinhada, onde tudo tem o ritmo certo e... pronto...apesar de ter vindo mais recentemente de uma família que até lhe davam um certo...mas as vivências anteriores também vinham, mas ela ambientou-se relativamente bem. Sim, apesar de haver sempre esses pequenos bloqueios emocionais, mas através desta vivência com, em que se procurava mostrar, em que o mundo é bom e que o mundo é belo, o mundo é verdadeiro, isto às vezes custa um pouco mais né? Quando tocávamos nesse tema, aí havia um confronto com o passado.

Mas podemos dizer que ela se adaptou muito bem apesar das dificuldades, alguém que sempre procura ser muito exigente consigo própria e também foi uma coisa que trabalhámos um bocadinho, ela não tinha que ter medo de fazer as coisas como deve ser, mas alguém que conseguia ter uma vontade muito forte, acho que com ela foi mesmo, acho que é daquelas alunas onde eu vi uma vontade mais forte de mostrar eu sou capaz, eu vou vencer... e... procuramos... então sempre tirar aquele tipo de atividade que lhe dava uma certa frustração,

que ela não conseguia logo e ...fazer as coisas que ela realmente conseguia e aí, ela conseguiu ser... a mulher que é hoje, que é alguém muito capaz.

**P: A *Maria* já tinha frequentado algum nível de ensino, quanto chegou à IPSS? Passou a estar a cargo da instituição a tempo integral e beneficiar unicamente da Pedagogia de Waldorf?**

**R:** Sim, ela tinha vindo do ensino oficial, mas sem sucesso e aqui pronto, começou a entrevistada C e começou a trabalhar com ela. Ela como chegou com 8 anos, a entrevistada C penso que fazia assim uma mistura de primeiro e segundo ano de Pedagogia Waldorf.

**P: Como caracteriza sumariamente o grupo de crianças onde a *Maria* esteve inserida e quantos alunos tinha cada turma?**

**R:** AH, AH!! Como caracteriza, ora bem.... Bem, ela estava inserida num grupo, era um grupo bastante heterogéneo, era assim, apesar de que a entrevistada C a nível de grupo de escola responderia melhor. Bem eu conheço o grupo e ele era um grupo bastante heterogéneo.

**P: Como caracteriza sumariamente os habitantes da casa onde a *Maria* esteve inserida e quantos eram?**

**R:** Ai, ai, ai, deixe-me cá pensar (risos) então alunos, e, na verdade eram todos os que estavam na classe, a casa que recebia as crianças era a mesma casa e no grupinho estavam todos juntos... eram cerca de 9,10 alunos.

Eram um grupo heterogéneo, havia crianças... A *Maria* por exemplo seria alguém naquele grupo que...olhando à primeira vista podia ser um dos mais capazes e tinha uma menina que não falava que também no grupo escola, que tinha bastantes dificuldades a vários níveis, depois tinham... o Fábio o António, a Bárbara, a Telma, estava também lá, uhm, uhm, pois eu não sei como tenho de caracterizar. Pronto era um grupo heterogéneo, todos eles tinham dificuldades quer a nível de comportamento quer a nível de desenvolvimento e eu posso dizer que a *Maria* era talvez das mais capazes nesse grupinho e sim... é, acho que sim.

**P: A *Maria* quando entrou na Instituição apresentava Atraso Global de Desenvolvimento Psicomotor. Qual a sua opinião sobre a sua integração no grupo?**

**R:** A sua integração fez-se de forma, posso dizer, de forma bastante lenta, mas no seu próprio ritmo, mas com bastante sucesso, ela integrou-se muito bem de forma bastante consistente, sem regressão, mantem-se até hoje.

**P: Na sua área de intervenção, que tipo de tarefas foram trabalhadas?**

**R:** Huummmmm... pronto então é... é assim, ela tinha que, como disse, isto aqui é usado para todos os níveis de trabalho casa, escola, tudo, né? Então ela tinha que para já na casa eles tem que, o nosso objetivo é trabalhar para a autonomia, autoestima, conquista de uma maior autoestima e a *Maria* a nível da casa, até podemos dizer que ela era uma pequena fada do lar porque ela conseguia ter vontade para fazer as coisas e conquistar esses domínios e era muito capaz, o que mais gostava de fazer na verdade era ajudar na cozinha, sempre foi a tarefa preferida dela, claro que ela tinha todos os dias que arrumar o quarto, ajudar na limpeza do quarto de banho, ajudar a pôr a sala das refeições e sala de estar bonita e ela sempre foi alguém que tinha esse brilho e esse dom, gostar de ver as coisas bonitas, se a pessoa que está ao lado dela gosta também, porque... estes alunos e em especial a *Maria* tinha aquela fraqueza, que se a pessoa que está ao lado não gosta, ela também não vai gostar, não interessa e aliás nesse nosso trabalho, aquilo que nós transmitimos não seja só porque, é decretado para fazer assim, aliás na pedagogia curativa Waldorf não há receitas, nós temos que saber que tem de ser feito, que é importante dar o devido valor à tarefa, à atividade e ... gostar de fazer porque não adianta eu chamar a *Maria* e dizer vamos por a mesa bonitinha, os pratos como deve ser, depois pomos um raminho de flores no meio e ...fazer isso pedir, sem sentir, isto é muito importante porque isto eles sentem. Se não fizermos isso, não adianta, temos de gostar e saber conquistar isso e então aí eles vão, tendo um acompanhamento adequado e com ela era tão importante ter o entusiasmo por cada coisa que fazíamos para ela poder, através do entusiasmo, porque se estamos a fazer uma coisa com “peso” aí há tendência para bloquear, então tinha que haver sempre muito entusiasmo em tudo o que era feito, mas isto é uma atitude geral que temos de ter para poder sentir.

O que eu fazia com ela era o complemento do que se fazia da parte da manhã. A entrevistada C lecionava com a colaboradora (entrevistada A) e à tarde era o complemento que era mais atividades manuais, artísticas e artesanais.

Por exemplo quando havia festas... tentar trabalhar à volta das festas do ano, por exemplo vem agora a festa do S.Martinho. O S. Martinho é uma festa que aqui se vivencia muito como a história de S. Martinho, que deu a sua capa, nós então procurávamos falar da partilha da lanterna e da luz com os outros. Fazíamos lanternas, em volta da história, em volta do tema do ano, vivenciar a história do ano, tudo isto ajuda a orientar. Portanto trabalhamos a Pedagogia Curativa Waldorf como um currículo adaptado até ao nono ano.

Nós tivemos muitos alunos de todo o mundo que acabaram o 12ºano da Pedagogia de Waldorf e vieram cá fazer um ano de serviço social antes de ingressar na universidade.

**P: Qual a reação da *Maria* a estas tarefas? E esta reação manteve-se ao longo dos anos?**

**R:** Ela aprendia... bem, eu disse que sempre teve a vontade forte de conseguir demonstrar... “Eu sou capaz”, como já disse ela tinha uma grande falta de auto-estima e aqui isso começou a ser trabalhado e ela tinha aquela vontade de dizer: “eu sou capaz”, “eu vou conseguir”, então ela, facilmente, foi sempre daquelas que quis ir para a frente, ela foi das poucas que com a sua vontade forte conseguiu aprender a ler e então voltando à questão relativamente às tarefas ela tinha isso, não é... aquela vontade, nem que fosse só para mostrar que era capaz, mas não interessava, muitas coisas ela fazia para mostrar que era capaz. Eu lembro-me que tivemos uma situação na casa, tínhamos uma menina que tinha uma paralisia cerebral e que estava numa cadeira de rodas, só conseguia movimentar os braços. Ela era uma menina externa, só passava o dia na casa, eu trabalhava com ela e fazia-lhe os cuidados pessoais. A *Maria* sempre me quis acompanhar nessas tarefas. Um dia eu estava com dores nas costas e já a *Maria* era um pouco mais velha, e, pedi-lhe para me ajudar a pegar na menina a pôr na cama e para eu poder mudar a fralda, então...um dia... fui buscar uma toalha porque precisava de limpá-la e quando cheguei a *Maria* já estava a tirar a fralda. Eu zanguei-me com ela e disse: “Obrigada querida, eu sei que a tua intensão era boa, mas tu não podes fazer isso”, alterei-me porque eu não queria que ela voltasse a fazer isso, porque apesar de ela estar a ser prestável, não podia fazer sozinha e a Catarina era uma menina muito sensível. Eu percebi que o que ela fez foi para mostrar que era capaz. A *Maria* ficou muito zangada comigo, claro que depois fizemos as pazes, mas ela durante muito tempo falou nisso: “pois eu fiz aquilo para ajudar e ficaste zangada, mas agora percebo porque o fizeste.”

Mas fora isto ela sempre reagia bem às coisas, ela queria mostrar que era capaz e acho que sempre foi assim, ao longo dos tempos. Sempre que havia uma coisa que ela não conseguia fazer tão bem, ela bloqueava, ficava frustrada e ...isso hoje até pode acontecer...ela fica bloqueada, frustrada mas depois passa-lhe, ela consegue sempre evoluir.

**P: Quais as melhorias apresentadas pela *Maria* ao longo dos anos, a nível de atenção /concentração?**

**R:** Ah, então... sim muito... aliás atenção/concentração nunca foi um problema para ela, sempre procurou estar atenta a tudo.

Ai! Ai! Já a conheço há tantos anos... Essa vontade de querer fazer as coisas, ela acaba por se concentrar na coisa e consegue. É algo que tem evoluído muito, nunca foi um problema ela, mas de qualquer forma ela é alguém que se envolve naquilo que está a fazer.

**P: A nível de autoconfiança?**

**R:** A nível de auto confiança aí tem sido, aí nós temos que estar sempre a lembrar, tu fizeste bem, tu és capaz, tu consegues muito mais, mas no fundo ela tem conseguido, mesmo... ela...trabalha na cozinha, e vê-se tá a fazer formação profissional de cozinha.

**P: A nível de integração social?**

**R:** Integração social? A *Maria* tem os dois lados porque aparentemente é uma pessoa muito aberta e que se relaciona muito bem com todos, mas também facilmente pode ter os tais bloqueios (risos) eu falo muitas vezes dos bloqueios, porque realmente é algo que ela tem muito. Se encontra uma coisa qualquer que não corra tão bem, ela fecha-se e...ela é muito sensível ao meio que a rodeia, como grande parte deles, mas ela em especial e precisa sempre de sentir que está integrada, acarinhada, que pertence ao meio, isso é muito importante para ela.

**P: A nível de motricidade global e fina?**

**R:** Ahhh... ela consegue... no início ela tinha... ainda tem as mãos muito grandes, mas na altura era preciso um grande esforço para lidar com a situação. Os trabalhos que começamos aqui na escola, trabalhos finos, eram de difícil consecução. Mas hoje em dia tudo isso foi ultrapassado até os que exigem motricidade fina, consegue.

**P: Na sua opinião a pedagogia Waldorf contribuiu para as melhorias acima referidas?**

**R:** Claro, sim.

**P: Hoje, como classifica o desempenho da *Maria* relativamente ao ritmo?**

**R:** O ritmo na verdade é o que a conduz na vida, ela necessita de ter o ritmo certo. E está no lugar certo para que isso se mantenha, porque aqui tudo é feito seguindo o determinado ritmo. A vida na casa tem um determinado ritmo, por exemplo as tarefas que ela tem que fazer, seguem também um determinado ritmo, ela tem a mesma tarefa de dois em dois dias limpar o quarto de banho, portanto ela tem de ter um ritmo para que ela se oriente, se tem de fazer todos os dias, talvez isso se torne cansativo, mas partilha com outra colega que também tem o mesmo quarto de banho. Então isso é importante para ela, ela orienta-se no ritmo, sabe que tem que ser feito.

**P: Autonomia?**

**R:** Autonomia, então ela é uma pessoa que tem conquistado cada vez mais autonomia, tem sim!

**P: Trabalho em grupo?**

**R:** Trabalho em grupo? Eu acho que agora não tem problemas... mas no início quando se deparava com dificuldades, aí era difícil, no ambiente escola em que ela não sabia ainda ler, eu sei que para ela isso era difícil ... assumir no grupo...ela não queria ter dificuldades... mas como ela tinha uma vontade forte e persistência ...conseguiu francamente ultrapassar.

Hoje em dia é fácil ultrapassar isso, está mais madura, mais preparada para ultrapassar, e, acho que esta nova experiência na cozinha, com um grupo bastante grande, também a tem ajudado.

**P: Relações com adultos?**

**R:** As relações com os adultos em geral são boas, ela precisa de sentir confiança nas pessoas, ela não vai facilmente, ela não tem boa relação com toda a gente que lhe aparece.

As pessoas que ela sente confiança são aquelas com quem mais facilmente pode bloquear, se encontra uma frustração no caminho, mas também acho que isso é um processo natural, portanto acho que é saudável que seja assim.

**P: Como caracteriza os projetos em que a *Maria* está integrada atualmente?**

**R:** Este ano a *Maria* está na casa do Sol, a fazer o curso. Por acaso também é a casa onde ela habita, o lado poente, e, o outro lado do sol nascente é que é a cozinha do centro de formação profissional, só está funcionar há dois meses. Isto tudo deve-se a um incêndio que tivemos aqui há 3 anos. Tivemos de fazer adaptações.

Mas para melhor compreender esta IPSS, Casa Santa Isabel, aqui temos “companheiros” internos, e externos, somos todos “companheiros” e não clientes como oficialmente querem que chamem aos nossos alunos. Existem casas para habitar, temos a antiga escola Micael onde estudou a *Maria*, que funcionou como escola até o ano passado, atualmente funciona como um polo do CAO, Centro de Atividades Ocupacionais.

Nós também fazemos parcerias com escolas sem remuneração, até o ano passado ainda éramos escola, tínhamos apoio do Ministério da educação.

Neste momento as parcerias que temos são gratuitas, é um trabalho absolutamente voluntário, mas nós também temos algum, interesse nisso, que é, porque uma grande parte dos alunos de parceria que vêm aqui das escolas: Seia, S.Romão, Louriga, etc quando acabam o 9ºano muitos deles ficam a fazer formação profissional aqui e depois já há apoio. É

importante para os alunos porque encontram uma saída e então aí o apoio tem a ver com o instituto de emprego.

Os alunos de parceria só vêm no horário escolar, da parte da manhã, e, os que moram cá o Ministério da Segurança Social apoia-os.

Resumindo...no tempo da *Maria* era a escola, o..... lar, CAO e também já havia formação profissional, sim havia, mas a Casa Santa Isabel tinha estatuto de Lar e Escola. Agora tem as três vertentes que é lar, para os alunos que vivem aqui, tem o CAO, que é o Centro de Atividades Ocupacionais e tem a Formação profissional.

Bem, mas voltando à questão e em relação à *Maria*... eu acho que esta formação é...dentro das capacidades que ela tem, acho que é o mais... adequado para ela é alguém que penso que pode facilmente integrar-se num estágio. Um restaurante que seja conhecido nosso, então isso é ótimo para ela, podendo assim mostrar o que tanto sabe, é capaz e gosta de fazer... servir os outros. Isso é algo que ela tem de muito importante, o gostar de servir! Nesta atividade ela sente um grande prazer... quando estamos à mesa e começamos a perguntar-lhe o que será hoje o almoço, ela fica radiante e responde:” eu não vou dizer” e quando surge a comida e estamos a comer por exemplo a sopa, e tentamos adivinhar o tem lá... ela começa a contar com todo o orgulho como foi feito... isto é o culminar da sua realização pessoal, porque ela aí mostra, eu sou capaz.

Ela vai duas vezes a três por ano à sua antiga família de acolhimento, sua madrinha... essa senhora tem filhos.... E os filhos sempre diziam que ela não era capaz de nada, então ela agora tem cada vez mais orgulho em ir dizer que está a fazer uma formação, e, isso é tão importante para o seu desenvolvimento pessoal e sim... realmente sentir-se uma pessoa como as outras, valorizada!

**P: Sendo uma *Maria* e habitante a tempo inteiro da IPSS, Casa Santa Isabel, como caracteriza os seus tempos livres e em quais a *Maria* participa?**

**R:** Então... ela... graças à sua persistência sempre procurou ocupar aos seus tempos livres a empenhar-se no seu desenvolvimento. É muito interessante, graças a isso que ela aprendeu a ler também, porque ela com as bases daqui da escola, ela em casa ia procurar livros, coisas... onde primeiro ela via as letras, depois reconhecia as letras e ficava muito feliz e à medida que ia evoluindo na aprendizagem, tentava mais e mais. O placar da casa com o programa da semana ela tentava sempre lê-lo. E hoje vê-se o resultado, lê e escreve muito bem.

Também ocupava os seus tempos livres a fazer desenhos, desenhos muito coloridos. Ela era diferente. Enquanto os seus colegas ocupavam os seus tempos a ouvir música ou não fazer nada, ela estava sempre empenhada no seu desenvolvimento pessoal.

**P: Sendo a entrevistada B uma habitante e “companheira” da casa do Sol, local onde que reside a *Maria*. Diga em que tarefas domésticas a menina participa?**

**R:** Ela cumpre sempre as tarefas domésticas, faz tudo com muito brio. Então...ela... em certos dias começa por ajudar a preparar o pequeno-almoço, acho que são duas vezes por semana. Às 7 da manhã já está a preparar junto com a colaboradora o pequeno-almoço para todos. Na casa... depois então... é arrumar o quarto, limpar a casa de banho, depois do almoço a tarefa dela é... arrumar a sala, varrer e pôr a sala bonita como estava. Ela só não ajuda a limpar a louça porque já está muito tempo na cozinha, durante a manhã na formação. E depois existem claro outras tarefas.

**P: Como caracteriza a articulação entre os professores, terapeutas, monitores, médicos e outros técnicos da Instituição?**

**R:** Nós fazemos regularmente com o médico da instituição, clínicas, chamada clinica do aluno e então aí tentamos juntar pessoas de todas as áreas que trabalham com ela, pessoas da casa, monitora da formação, professores e terapeutas. A entrevistada C por exemplo faz com a *Maria* Quirofonética, a entrevistada D, Eúritmia Terapêutica... e nessa clínica nós tentamos juntar todos os lados e articular pra ver se estamos todos em sintonia.

**P: Considera que as estratégias utilizadas foram as adequadas tendo em conta as características da *Maria* (Atraso Global do Desenvolvimento Psicomotor e Discalculia)?**

**R:** Sim, foram... e com ela, é mesmo alguém que nós podemos... acho que a entrevistada C fez uma excelente escolha no caso, a *Maria* é mesmo alguém que mostra a eficácia da Pedagogia Curativa Waldorf, ela só conseguiu chegar onde está graças a este modo de atuação que nós temos, da forma como trabalhamos, procurar o que ela tem, quem ela é, tentar acompanhá-la segundo o seu desenvolvimento.

**P: O que faz a diferença na Pedagogia Waldorf? Qual o contributo da Pedagogia Waldorf no desenvolvimento do ser humano com Necessidades Educativas Especiais?**

**R:** Eu sei que no ensino regular o professor tem objetivos para cumprir e tem uma classe com 10 ou 20 alunos ou mais e... o professor tem de preparar as suas aulas tendo como referência os seus objetivos e tem de pô-los em prática. O professor até pode ter muita sensibilidade e sei

que há muitos que a têm, e perceber que há um aluno que é diferente do outro e que precisa de uma informação diferente, mas numa turma grande é impossível fazer isso e então no ensino regular temos mesmo que prepararmo-nos em casa e desculpe o termo, desbobinar, já aqui no que se refere ao aluno, começamos por perceber quem é o ser que está à nossa frente e o que ela nos pede, a partir daí então encaminha todo o processo para o futuro. No ensino oficial é difícil fazer isso, apesar de haver reuniões para conhecermos o aluno, mas como as metas a cumprir estão sempre presentes, esquecemo-nos um pouco do ritmo do aluno.

Também a diferença é que nós aqui... neste nosso meio... nós não nos preocupamos muito com aquilo que tem que ser cumprido, nós vamos acompanhar o aluno no seu desenvolvimento. Temos de estar bem acordados e ver o que o aluno nos pede, se o aluno pede um bocadinho, nós só ensinamos este bocadinho, e não nos preocupamos, também não temos ninguém atrás de nós a dizer “tinha que ter conseguido mais”, talvez a diferença é essa... provavelmente, nós aqui também temos uma coisa que é muito importante que é trabalhar o ser humano, e nesse mesmo objetivo estão os três níveis, o pensar, o sentir e o crer, então isso é muito importante.

Quando entramos numa sala de aula e temos algo bonito que apele ao sentimento, já é importante. Tentamos dar um pouquinho de beleza em tudo, na sala ... o canto ou a mesa de estação... aí então eles já sentem que entraram num lugar bonito e apelam ao sentimento.

Depois fazemos jogos com ritmo, falando de classes dos mais pequenos por exemplo, aí está clara a vontade que é preciso. Todos os dias quando entram na sala há um momento juntos à mesa de estação, dizendo um verso, um poema para começar o dia à volta daquele assunto,então... funciona como um apelo ao sentimento,depois trabalhamos um outro poema qualquer com ritmo andando, ou batendo palmas ou fazendo qualquer coisa. Mas aí já está a apelar à vontade, que era também preciso andar e só depois disso é que íamos apelar ao intelecto, dando uma matéria.

Por exemplo se há dias que eu percebo que eles não estão aptos para ouvir aquilo que eu tenho pensado dar, quando falamos da matéria e se achamos que não dá, falamos de outra coisa, da natureza por exemplo, no fundo falamos de coisas que sobretudo os interessa.

Então acho que neste tipo de pedagogia e com a experiência que tenho... temos uma maior liberdade para também poder apelar ao ser humano em si a todos os níveis e quando se tem de ter em consideração metas e objetivos talvez não seja tão fácil.

*Obrigada pela sua colaboração!*

## **Apêndice K – Entrevista à inquirida C**

## **Entrevista à inquirida C**

**P** – Pergunta colocada pela investigadora

**R** – Resposta dada pelo entrevistado

**P: Quem habita a IPSS, que tipo de alunos e em que condições pode-nos explicar?**

**R:** Temos vários alunos, o mais velho tem 56 anos o mais novo tem 19 anos, os alunos vêm de várias regiões do país. Atualmente a maioria é da nossa região do distrito da Guarda, mas também temos alunos que vêm de Lisboa.

Em tempos atrás tivemos um Inglês que morava no Algarve, um Belga que morou sempre aqui, do Porto... e de vários lugares do país.

Temos vários alunos de várias regiões que no início da Casa Santa Isabel 81, 82 a Segurança Social trazia para cá, ou porque eram retirados da família etc depois de um tempo foram os próprios familiares que vieram à procura de nós, depois foram professores que vieram ao encontro de nós e atualmente é uma mistura de tribunal, Comissão e família, conforme o caso, agora não há predominância de um lado só. Normalmente os alunos que vêm ter connosco todos têm atraso de desenvolvimento global, temos a nossa vertente para a pedagogia curativa e socio terapia Waldorf que nos dá base para trabalhar com alunos com problemas mentais, mas que não significa que somos uma instituição psiquiátrica, porque isso nós já tentamos trabalhar com grupos de “companheiros” e não conseguimos superar, porque o nosso organismo para alguns casos psiquiátricos... dificulta e não ajuda o “companheiro”, porque muitas necessitam desse limite. Desse espaço muito limitado, muros portões, nós não temos, nós trabalhamos com a individualidade, nós procuramos desenvolver a individualidade de cada um, ao viver em conjunto com eles, eles reconhecerem o ser comum que são, igual a todos nós, superar as suas dificuldades, aceitar as dificuldades dos outros e deles próprios, e tendo essa liberdade, esse respeito, também é o espaço e tivemos casos psiquiátricos que não dava, alunos que chegaram aos extremos. Também temos bastantes alunos que vêm para a formação profissional, os alunos não conseguem dar continuidade no ensino regular, não têm base cognitiva para continuarem, e então vêm para a formação profissional para serem ajudantes numa área qualquer.

Temos também outra vertente, uma outra área que é chamada empresa de inserção, uma empresa que trabalha nas matas, silvicultura, é um acordo que temos com o Instituto de

Formação Profissional, uma percentagem são pessoas que contratamos pessoas de fora, empregados, outra percentagem são alunos que têm dificuldade em ser integrados no mundo do trabalho como os nossos alunos e então vêm trabalhar na área da Silvicultura.

**P: A IPSS usufrui de apoios do Ministério da Educação?**

**R:** Sim, desde 2 de setembro de 2012 nós não somos mais considerados uma escola de Ensino Especial do Ministério da Educação, então partir daí não aceitamos todos os pedidos que chegam, porque cortaram completamente. Até agosto de 2012 nós éramos uma escola oficial do Ministério da Educação do Ensino desde 1981 a 2012. A escola Micael foi encerrada. Então nós começamos a fazer uma seleção porque as pessoas que trabalhavam na escola ficaram desempregadas, tivemos de ir buscar outras valências, outras formas de pagar e tivemos que trabalhar no CAO que continua a funcionar na antiga escola, Casa Micael, então prioridade para os nossos alunos e depois abrimos para outras escolas. Até julho de 2012 tínhamos 22 alunos de parceria daqui do concelho de Seia e tínhamos sete alunos da nossa escola, a diferença era grande, e nós funcionávamos com subsídio económico para 7 alunos e trabalhávamos com mais 22 além desses e... fizemos uma reunião em Coimbra a pedir que pelo menos continuassem a subsidiar uma ou duas profissionais para poder continuar a dar apoio a essas escolas do ensino regular, mas a decisão já estava tomada, não houve volta a dar, então nós decidimos internamente que não podíamos fazer assim um trabalho, tínhamos de fazer opções e essas opções são consequências das decisões do Ministério da Educação.

Então nós atualmente, apenas acolhemos alunos que não têm muitas valências, aqueles alunos que têm apenas aulas de apoio e depois estão integrados num grupo normal e os professores ficam realmente perdidos, então eles pedem nosso apoio e nós ajudamos.

Temos alunos de... agora a média é mais ou menos igual, temos alunos de treze, catorze anos e são cinco alunos de uma escola de S. Romão e temos dois alunos de Seia no momento.

Também tivemos pedidos para outros alunos e nós recusamos, não porque eles não encaixariam aqui, mas... são alunos que têm apoio na unidade de ensino estruturado de multideficiência, têm terapia da fala, têm hipoterapia, alguns tem psicomotricidade etc., etc. além das aulas individualizadas... portanto eles têm cinco ou mais valências, então nós achamos que não era justo. Demos prioridade aos outros 7 alunos já referidos anteriormente, mesmo não sendo escola.

**P: Também frequentam a IPSS alunos que beneficiam do ensino regular e de algumas terapias da pedagogia de Waldorf, entre que idades? Será melhor beneficiar em paralelo das duas pedagogias ou de uma só?**

**R:** Ideal seria só uma. Em paralelo quando fosse possível o trabalho de parceria bem aproximado onde fosse possível articular constantemente.

Há uns três, quatro anos atrás, tivemos um aluno extremamente difícil e os professores estavam com bastantes dificuldades para trabalhar com o aluno e nós conseguimos lidar com ele porque já estávamos com alguns anos de experiência, senão também teríamos muitas dificuldades. Ele nos exigiu muito e nós começamos com um trabalho de parceria, muito bom para introduzirmos letras e leitura em conjunto, então, elas trabalhavam uma faixa e nós outra, para chegarmos ao mesmo ponto.

Entretanto o aluno foi à consulta do nosso médico, e ele disse: “não faça mais isso, pois ele está muito imaturo”.

Então na escola continuou seu percurso e nós nos preocupamos em manter o ritmo da escola, a tal contração – expansão no período escolar. O menino não conseguia estar sentado, não sabia escutar o colega ao lado, respeitando-o, provocava. Não tinha regras de comportamento, tinha muitas fixações, então nós optamos por ajudá-lo a entrar no ritmo de vida normal, ritmo escolar de um aluno.

Depois de 2 meses a professora do ensino especial estava admiradíssima com ele, pois já conseguia trabalhar com ele e mantinha-se muito tempo sentado sem perturbar.

Portanto isso prova que é possível trabalhar em paralelo, temos bons resultados, mas a parceria tem de ser orientada, nós temos de avaliar muito bem qual o ponto em que o aluno está, a nível emocional, cognitivo, motor para poder trabalhar e qual o caminho a seguir para ajudá-lo a superar as dificuldades e adquirir conhecimentos.

**P: Quais as principais dificuldades que a *Maria* manifestava no início aquando da sua chegada à Instituição? Refira-se ao facto da aluna ter entrado na instituição com 8 anos.**

**R:** ...Ela entrou em setembro com 8 anos, bem...ela tinha muita insegurança, muita vontade de aprender, muita alegria, mas ao mesmo tempo, ela tinha uma alegria de criança quase de primeira infância e muitas dores por ter de se separar do irmão que foi adotado pela família de acolhimento e ela não devido às suas características.

Sabe, ela ainda chegou a viver com esta família de acolhimento uns anos no Porto, então ... com a sua alegria de primeira infância vivia bem, disfrutava de tudo à sua volta, mas a sua essência era um pouco triste porque ela não tinha nem memória do seu foco familiar, e...aos poucos e poucos... no seu desenvolvimento começou a fortalecer sua relação com sua madrinha, família de acolhimento, que passou a ser sua verdadeira família e no momento atual isso está mais equilibrado.

**P: A *Maria* já tinha frequentado algum nível de ensino, quanto chegou a IPSS? Passou a estar a cargo da instituição a tempo integral e beneficiar unicamente da Pedagogia de Waldorf?**

**R:** Sim, então é assim... faltou uma resposta à primeira pergunta, que já falo... quando entrou para cá, ela veio da escola regular do Porto, de um bairro do Porto, então ela frequentou um 1º ano, um 2ºano... e os relatórios dos professores era sempre tudo muito bom, pois não queriam ter trabalho, era tudo média para cima... ela não sabia escrever corretamente, ela copiava, mas não reconhecia uma letra, ela apenas as desenhava, e aquilo chocou-me imenso.

Decidi esquecer tudo o que ela aprendeu, e comecei da “estaca zero” e fiz como já lhe tinha dito, dei o 1ºano Waldorf, no 1º período, 2ºano Waldorf no 2º período e 3º ano Waldorf no 3ºPeríodo.

Condensei e fiz um processo de apresentação das letras através de imagens, de contos, vivências artísticas com o corpo inteiro e nós como temos aqui Eurytmia, que é a arte do movimento, também nos faz apoio através dos fonemas, para se aproximar mais dos fonemas.

Assim... ela começou a relacionar imagens e sons com letras que ela desenhava e é um processo... primeiro com a letra maiúscula... de imprensa, depois minúscula de imprensa... depois manuscrita... e ela fez esse processo... e nessa transição... para a imprensa pequena, aí a memória dela começou a surgir, e começou a fazer confusão, e, então rapidamente fiz a transição... por exemplo nós apresentamos uma letra para eles e contamos uma história, então faz a letra maiúscula... porque chegou à de imprensa minúscula ela chegou a lembrar do que tinha aprendido no 1ºano quando estava no Porto, mas vir com uma consciência do que ela já tinha vivido com a imagem, então aí foi muito rápido e muito fácil para ela fazer a escrita. E agora pode ver a letra dela como ela é bonita.

Para ela é importante a riqueza artística da Pedagogia Waldorf para o seu desenvolvimento cognitivo, motor e social.

Desde que entrou na casa, ela só vai a casa da madrinha de coração nas férias (natal, páscoa e verão).

**P: Como caracteriza sumariamente o grupo de crianças onde a *Maria* esteve inserida e quantos alunos tinha cada turma?**

**R:** No decorrer dos anos os alunos da turma foram aumentando. No 1ºano só existiam 3, a *Maria* e mais dois, no 2ºano entrou outro, depois entraram mais dois, conclusão no 9ºano, eram 9 alunos.

O grupo era bastante heterogéneo. Exemplo disso temos uma aluna que já entrou a ler e a escrever e sem ela perceber era o motor de arranque da turma, estimulava o interesse dos outros para aprender e iam atrás dela. Havia 4 grupos, 1 mais fraco, um cego, um mudo e outro com muitas limitações cognitivas, ainda se encontrava ao nível dos 4ºanos de idade. Tinha um grupo intermédio que sua idade mental correspondia aos 6 anos, havia um grupo que já era mais capaz, apesar das dificuldades uns conseguiam cognitivamente avançar, até mesmo com apoio da coordenação motora fina... outros percebiam que tinham dificuldades motores, não conseguiam passar pela letra manuscrita, conseguiam só ficar pela maiúscula, o conteúdo ainda iam percebendo, era um grupo bem heterogéneo, mas trabalhava muito bem como um grupo, foi um grupo tão bom, que no 9ºano passamos o ano todo a fazer rifas, fizemos baile de finalistas e nós todos juntos preparamos tudo e conseguiu com tudo isso ir a uma pousada de Picoa em Lisboa 3 dias e fizemos passeios ligados com temas: descobrimentos, produtos chineses, fomos a um restaurante e assim fizemos algumas atividades ligadas a trabalho de algumas disciplinas lecionados durante o ano letivo, mas ao mesmo tempo, uma viagem de final de curso. Foi muito interesse porque conseguimos culminar aí, isso lhes deu uma autonomia porque eles se relacionam com o mundo, eles trabalharam para ir ao mundo, então andar de metro andar de autocarro e depois ir passear. Andámos em vários lugares de Lisboa, muito movimento e para eles, sentiram-se cidadãos no mundo e então para a *Maria* podia notar-se a satisfação.

**P: A *Maria* quando entrou na Instituição apresentava Atraso Global de Desenvolvimento Psicomotor. Qual a sua opinião sobre a sua integração grupo?**

**R:** No início era um grupo muito pequeno, no início do período escolar, brincávamos muito, então na 1ª parte das 9 às 10.30 eram trabalhos de muita estimulação de coordenação motora grossa basicamente, começando com algumas finas através de jogos, sempre através de jogos com muita música e com ritmo e com muita imaginação, muitos trabalhos artísticos e para todos havia meia hora de intervalo, onde cada um aprendia a descascar a sua própria fruta, a preparar o seu chá, aí estávamos a trabalhar coordenação motora e depois tínhamos aulas de brincar, havia um dia por semana que ficavam das 11h ao 12h a brincar, a mesa transformava-se num barco, o banco era um comboio, então a sala tinha o direito de se desmontar, nós tínhamos um cesto com panos e molas e montávamos casas, cabanas e a sala de aula era toda mudada, tinha panelinhas, bonecas de pano, todo o mundo de fantasia de criança, onde cada um por semana tinha de construir a sua própria casa e dar-lhe vida. No fundo era resgatar a infância que estava muito ferida, então quando eles construíram a casa de faz de conta, ela estava a ... fortalecer o próprio corpo quando eles davam vida às bonecas, uma situação familiar dentro da casa de brincar, eles estavam emocionalmente se estruturando e isso foi fundamental para ela... para que mais tarde, ela se pudesse organizar.

Quando ela chegou ela era uma criança tão feliz, mas ela via o mundo por partes.... Se não fosse orientada na roupa que deveria vestir lá em casa, ela parecia que nem uma palhacinha, porque ela pegava uma blusa de flores porque adorava, umas calças às bolinhas porque adorava, um casaco de riscas porque ela adorava, uma cachecol cheio de cores porque adorava, enfim era tudo em excesso, ela não tinha noção do todo, então com um trabalho ritmado na escola e de acompanhamento na casa em pequenas coisas, ela aos poucos e poucos foi aprender a combinar um todo e não pegar só o que gostava. A sua insegurança todas as suas lacunas emocionais era tão grandes que ela pegava as peças que ela gostava, mas não tinha noção do todo, isso foi trabalhado ao longo dos anos, ela agora já está bem.

**P: Na sua área de intervenção, que tipo de tarefas foram trabalhadas?**

**R:** Na minha ... foram todos ... trabalhei com ela a nível óculo manual, trabalhei a nível de coordenação motora grossa, coordenação motora fina, auditiva porque nós tínhamos que... começamos a tocar flauta, nós pintávamos com aguarela, pintávamos com giz de cera, pintamos branco e preto para dar volume, branco e preto para dar perspectiva em observação, modelamos em barro, fizemos colunas gregas e depois com panos aplicamos

da mesma forma que os gregos usavam para perceber a hierarquia grega. Então nós usamos todo o tipo de arte para chegar no tema que desenvolvíamos em cada disciplina e aí você englobava tudo.

Ela também tinha muitos problemas de dentes, teve de usar aparelho, tinha muitos problemas de baba, não engolia bem, deixava-se babar. Foi um esforço muito grande para prender a tocar flauta e... muito teatro, canto, exercícios de coordenação, jogos... tudo sempre muito lúdico até ao fim.

**P: Qual a reação da *Maria* a estas tarefas? E esta reação manteve-se ao longo dos anos?**

**R:** No início as tarefas eram brincadeiras, tudo era divertido depois começa naquela fase de adolescência e começa a querer procurar limites, então às vezes fazia, outras vezes não fazia, ela não conseguia dizer não e bloqueava, ia para debaixo da mesa, escondia-se atrás da árvore, não ia para a escola, não ia para casa, fugia e nós tínhamos que perceber através do seu comportamento reativo o que ela tinha, aí encontrávamos o momento e falávamos com ela, se tu não queres mais basta dizer, não quero fazer esta ou aquela tarefa e isto ao longo de anos. Isto foi um trabalho lento e agora ela aceita, e agora quando ela não quer, ela fala, bloqueia também mas ela consegue dizer não quero, muitas vezes não consegue explicar porquê, mas quando deixa a tensão esfriar ela fica, mas já não foge, não se esconde, ela trancava a porta, metia-se debaixo da cama, metia-se no guarda-roupa.

**P: Quais as melhorias apresentadas pela *Maria* ao longo dos anos, a nível de atenção /concentração?**

**R:** Sim, ela melhorou, no início não tinha muita atenção para nada, ela no 1º ano aprendeu a ouvir histórias e durante o ano inteiro, eu contava uma história por semana. Então 5 dias era a mesma história, e, ela assim aprendeu a ouvir até hoje. Hoje quando contamos, atenção, não lemos as histórias, isso é muito importante, então... quando nós contamos as palavras têm vida, têm a nossa imagem, nós transmitimos isso e eles, neste caso, a *Maria* atrás dessas imagens e ela consegue seguir o fio condutor dessa história, então...a concentração melhorou, ela adquiriu a leitura e a escrita connosco...ela... melhorou a sua qualidade de falar, sua memória fica muito boa, ela é hoje a única que aprendeu uma música em Alemão que lhe ensinamos, ela socialmente melhorou muito,

primeiro era muito criança e depois era muito evasiva... não tinha limites... e ela agora está... o contraste, muito social, muito equilibrada e feliz na vida.

Ela teve um desenvolvimento muito bom.

A única dificuldade que teve no seu desenvolvimento foi a matemática, o médico diagnosticou aos 10 anos uma discalculia, isso observou-se no 5ºano, nós trabalhamos sempre muito com castanhas, com pedras, com conchas, mas tudo o concreto e depois o médico disse “não adianta exigir muito, mesmo continuando com o concreto ela vai ser sempre alguém que necessita do apoio da máquina calculadora. A máquina calculadora é basicamente para quem tem essa dificuldade.

**P: A nível de autoconfiança?**

**R:** Melhorou bastante, mas agora que está com 21 anos que está na fase adulta, ela agora começa a demonstrar mais sua autoconfiança que até então tinha socialmente mais insegurança em vários níveis e ela melhorou imenso.

**P: A nível de integração social?**

**R:** Integração social, ela está muito bem. Ela na sua adolescência sofria muito com essa realidade. Ir para casa da madrinha e vir para cá, era confuso para ela, sentia-se protegida, reconhecida, mas ao mesmo tempo aqui queria estar com a madrinha, pois na casa da madrinha não havia regras para deitar, via televisão quando queria, não tinha aulas, houve momentos de atritos e até houve um momento que ela encontrou o equilíbrio e culminou mais ou menos nessa fase... de adulta surge sempre aquela ansiedade de ficar de férias e etc. Mas, ela agora está harmonizada, quando está cá e quando vai para lá nas férias.

**P: A nível de motricidade global e fina?**

**R:** A *Maria* tem muitas limitações físicas mesmo, não tem muita flexibilidade, os movimentos são presos, anatomicamente ela tem algumas dificuldades, se observarmos bem as mãos, os pontos dos dedos, ela não faz movimentos de pinça, os dedos ficam muito duros.

A postura dos braços com todo o respeito é de macaquinho (gestos). Há movimentos para ela que são difíceis. Eu também cheguei a dar-lhe aulas de ginástica básicas... era tão básico que até eu podia lecionar. Então ela aí demonstrou tantas dificuldades.... Umás ela superou e outras não, justamente pelas características da sua constituição física... A nível

de coordenação motora ela superou mais do eu contava e tanto se vê que hoje consegue escrever... tem uma letra muito bonita e na escrita então... muito boa...

Então... começou com lápis de cor, depois foi o lápis de carvão, depois caneta de tinta permanente para só depois chegar na esferográfica, porque quando nós passamos do lápis de carvão para a tinta permanente, como é uma caneta de pena, tem que se desenhar a letras forçosamente, e a criança controla o movimento, e ao controlar o movimento tem consciência do que está a fazer, depois que isto flui, começam a usar a esferográfica, porque a esferográfica é uma bolinha que está na ponta e vai soltando a tinta e muitas vezes os alunos não têm controlo, pois escorrega muito, tudo isso tem o porquê, tudo tem uma razão de ser.

**P: Na sua opinião a Pedagogia Waldorf contribuiu para as melhorias acima referidas?**

**R:** Sim para mim foi fundamental, porque estava visto, um ensino demasiado intelectualizado, virado só para um trabalho cognitivo, ela nunca iria adquirir essa leitura, foi com uma grande frente de trabalho de áreas artísticas, imagens, canto, teatro, pintura, muitas histórias para que ela conseguiu-se transmitir...um ler e um escrever, não é mais que o desenhar dos seu pensamentos e suas ideias, mas para termos ideias e pensamentos como jovens e crianças, tens que receber essas imagens e não dar as imagens da televisão ou de livros, primeiramente é bom que ouçam as histórias para que cada um tenha sua imagem, porque aí a liberdade de pensamento será mais autentica. A minha princesa branca de neve pode ser mais baixa, mais alta, as duas têm cabelo preto e pele branca, mas uma pode ser mais gordinha e a outra mais magrinha. Não interessa cada uma vai construir na sua imaginação a imagem que acha mais correta e assim vai fortalecer a sua segurança e a sua auto-confiança para expressão verbal. Rudolf Steiner já dizia que “O escrever é aprisionar os nossos pensamentos e o ler libertá-los”, mas para você poder aprisionar e libertar você tem que o ter (risos).

**P: Hoje, como classifica o desempenho da *Maria* relativamente ao ritmo?**

**R:** Acho que ela está ótima, ela principalmente agora que...começou com um grupo novo na casa do Sol «. A *Maria* está a levar a formação muito a sério e está a sentir que está a entrar numa fase adulta e trabalho com responsabilidade, gosta de receber os louvores do

seu trabalho e sente-se feliz apenas pelo reconhecimento das pessoas, dizerem, nossa!!! O almoço está ótimo!!! Obrigado!!!

A *Maria* respeita os momentos de acordar, hora de pequeno - almoço, hora do trabalho, hora do intervalo do trabalho, com colegas.

Claro como todo o ser humano tem os seus momentos mais desgastantes, dentro da normalidade, acho que ela adquiriu um grande equilíbrio, tanto graças ao trabalho escolar, da casa e tudo baseado no ritmo.

**P: Autonomia?**

**R:** Autonomia conseguiu alguma. Claro que não podemos dizer que é totalmente, ela é capaz de ir à vila e voltar, fazer compras pode ir sozinha mas não muitas vezes, porque ela é muito vulnerável, muito influenciável, então pode encontrar qualquer um e enrolá-la e levá-la para qualquer lado, porque ela é boa, não tem malícia. Então ela faz umas coisas sozinha e outras não, muitas vezes vai connosco às compras e mandamos ela buscar isso e aquilo, ela vai e ajuda-nos, mas cem por cento, não, para ir ao Porto e vir tem ser acompanhada porque não consegue uma autonomia total, mas neste momento muito mais que antes.

Aqui na Casa Santa Isabel, ela anda sempre sozinha é completamente autónoma.

**P: Trabalho em grupo?**

**R:** Ela agora respeita bem, ela faz formação, e, na cozinha são dez pessoas e o trabalho em equipa funciona muito bem, ela respeita o trabalho dela e dos outros. Quando era pequena na escola também não tinha problemas nesse aspeto.

**P: Relações com adultos?**

**R:** Quando era pequena ela tinha muita necessidade de estar com os padrinhos, eles davam-lhe muita segurança, depois na fase da adolescência alguns adultos eram a imagem de... procurar ultrapassar os limites. Atualmente os adultos, são amigos, além dos colegas, ela faz essa distinção e cada vez que se encontrar comigo, diz “ a minha antiga professora, a minha ex-professora”, abraça-me, beija-me, quase como uma filha que saiu e voltou.

**P: Como caracteriza a articulação entre os professores, terapeutas, monitores, médicos e outros técnicos da Instituição?**

**R:** No percurso escolar a articulação era perfeita, trabalhamos muito bem e em conjunto. Pelo menos uma vez por mês tínhamos uma reunião de pelo menos duas horas sobre ela, onde a “*Maria* era o foco, nós avaliávamos desde o nascimento até quando chegou aqui e o que podíamos projetar para o futuro e era um trabalho feito do grupo, professores, terapeutas, médicos, professores da casa, da escola e isto foi muito bom.

**P: Considera que as estratégias utilizadas foram as adequadas tendo em conta as características da *Maria* (Atraso Global do Desenvolvimento Psicomotor e Discalculia)?**

**R:** Sim, porque eu tenho que confessar que eu tinha grandes dúvidas que ela iria aprender a ler e a escrever, ela me surpreende e quem eu achava que era capaz, surpreende-me pela negativa, pois não conseguiu superar e ela sim, conseguiu francamente. Ela conseguiu com a sua grande vontade e com toda a riqueza de várias áreas a estimular, ela conseguiu adquirir a leitura e a escrita.

**P: O que faz a diferença na Pedagogia Waldorf? Qual o contributo da Pedagogia Waldorf no desenvolvimento do ser humano com Necessidades Educativas Especiais?**

**R:** Eu sou formada em ensino básico e depois fiz o curso Waldorf. Então a grande diferença é... ensino oficial... ela preocupa-se em dar informação e ajudar que a criança com o seu crescimento aprende, muito virado para o cognitivo, preocupa-se com o motor, com o emocional e cada vez mais preocupa-se com a parte intelectual e aí pedagogia Waldorf ela se preocupa com o ser humano por completo, então... um professor Waldorf tem que estudar o desenvolvimento humano, tem que ter consciência que na 1ª infância, dos 0 aos 3 anos, isto é importante, 3 aos 6 anos acontece isto, 7 aos 13, 14 acontece aquilo, depois 15, 16, 17, 18 acontece aquilo e assim vai até sessenta e tantos anos, então o professor tem que ter um conhecimento do ser humano por completo, né?

Se preocupa com o corpo físico do aluno, com o lado emocional do aluno e com o seu lado individual do aluno. Então o ser humano é quadripartido. Em contrapartida também preocupa-se e estuda para observar o ser humano tripartido com o seu pensar, o seu sentir e o seu querer, então nos 1ºs anos, é muitos jogos lúdicos, muitos movimentos que a criança tem para o corpo e depois começam a sentir quando começa a entrar a fase da adolescência, as hormonas se desenvolvem mais esse sentir, tens que ter esse foco mais consciente e depois dos 16 anos aos 18 anos vem a sua individualidade, mais centrada, que

não é só as borbulhas hormonais, então o professor tem que ter uma noção quadripartida e tripartida do ser humano para poder perceber e também ter conhecimento dos temperamentos, a constituição física do aluno pode também te dizer o temperamento dele. Então se é um aluno muito colérico, não adianta brigar com ele, ele está bravo, ele vai explodir e tu não vais gritar, você vai ter de trata-lo com calma, um fleumático, você tem de tratar de uma forma bastante explosiva para ele acordar, um melancólico você tem que ir subtilmente, muito docemente para despertar o seu interesse e o sanguíneo você tem de dar muita coisa para ele fazer, porque ele pega tudo muito rápido, não é profundo, então você vai dando muitas coisas de formas diferentes até que ele vai aprofundando, percebendo, então quando um professor, tem isso consciente, trabalha o ser humano de uma forma mais completa e vai-lhe dar uma resposta mais completa. Para superar as suas dificuldades e adquirir os conhecimentos cada um ao ritmo e dentro da pedagogia Waldorf, há coisas básicas por exemplo: há uma linha dourada, cada ano escolar do 1º ao 9ºano, há indicações de temas, de histórias, contos de fadas, fábulas, mitologias, cada um indica um porquê de cada coisa. Tem trabalhos manuais, um para cada ano, tem o porquê de cada coisa.

E porque aquilo é feito naquele ano, independentemente da matéria, tem trabalhos manuais, tem histórias para saber ouvir e enriquecer a imagem interior, tem os trabalhos de pintura, tem as disciplinas e depois elas são aprofundadas com outros trabalhos artísticos.

Há desenhos de forma que têm indicações para o 1º, 2º, 3º .... Até 12ºano. Então todo o currículo Waldorf de uma certa forma não é muito diferente do vosso currículo, é até parecido, mas disciplinas são estruturadas, de maneira a que, acompanhe e desenvolve o crescimento e a maturidade do ser humano, tendo em conta quadripartição e tripartição então é ver o mundo muito amplo e também ver o ser humano muito amplo, no fundo o ser humano é um micro cosmo no macro cosmo e essa inter-relação tem que existir e não adianta despertar consciência para coisas muito cedo porque eles não vão entender, elas não tem as ferramentas maduras para tais vamos prepará-los para depois dar.

*Obrigada pela sua colaboração!*

**Apêndice L – Entrevista à inquirida D**

## **Entrevista à inquirida D**

**P** – Pergunta colocada pela investigadora

**R** – Resposta dada pelo entrevistado

**(Antes de iniciar a entrevista, a inquirida D começou por dizer o seguinte):** Não quero dizer que aqui não há diferenças porque aqui há um mais velho e outro, mais novo, trabalhamos por uma causa comum. Dinheiro não é para pagar o trabalho, essa é grande diferença, trabalho não se paga com dinheiro, isso é um resto da escravatura e vê-se isso nos está a levar, nós estamos convencidos que dinheiro... portanto o dinheiro precisa-se para viver, mas não pagar o nosso trabalho, o nosso trabalho é uma dádiva espiritual, portanto separamos trabalho e dinheiro... o meu trabalho é independente do fator económico, então nós optamos por essa partilha como tentámos explicar ao Dr. Ivo da Universidade do Minho, ele respondeu: “vocês não existem” (risos). Há uma lei social fundamental que diz que o bem-estar de uma comunidade de pessoal é tanto maior quanto menos o indivíduo usufruir dos proveitos do seu trabalho, quanto mais as suas necessidades forem divididas pelo trabalho dos outros e quanto mais o seu trabalho é para a tender as necessidades dos outros. O meu trabalho é para que algo possa acontecer para que os outros tenham as suas necessidades satisfeitas e confio que as minhas necessidades também irão ser satisfeitas como é possível viver melhor e com menos.

**(Em seguida, inicia-se a entrevista propriamente dita)**

**P: Quais as principais dificuldades que a *Maria* manifestava no início aquando da sua chegada à Instituição? Refira-se ao facto da aluna ter entrado na instituição com 8 anos.**

**R:** Fazendo um *flashback* do filme quando ela chegou, ela tinha movimentos pouco diferenciados, ela movimentava-se como um todo, ela andava ... quando levantamos o pé do chão levamos o pé e poisamos o pé, ela era como arrastar-se o peso dela, ela não arrastava os pés, mas era a sensação que dava, quando olhava para ela, ela movimentava-se em bloco, não tinha movimentos e gestos diferenciados, nem tinha movimentos leves, tinha um enorme peso, além de ter uma estrutura maciça fisicamente, todos os movimentos dela, davam a sensação de peso, eu não quero por conotações negativas, era quase como fosse... como fosse em bruto, um pouco grosseiro, não tinha gestos diferenciados, movimentava-se em bloco, o espaço atrás “*not exists*”, ela não sabia o que era, fazia uma enorme resistência, ela ia para

trás como quisesse ir para a frente e estivessem a empurrá-la. Portanto este movimento, ser capaz de ir para o espaço atrás de nós, é uma coisa tão tipicamente humana, não é verdade? É claro que animais não fazem isso, mas nós podemos fazer, e nós vemos isso na criança quando está a chegar à fase escolar, ela começa a ir para a frente e para trás naturalmente e a *Maria* não conseguia fazer isso, só com muita persuasão da minha parte, mesmo a coordenação fina não estava presente, não tinha muita perceção do que era trabalhar à esquerda e à direita, passar uma bola era um caso sério, uma vara de cobre, sabe, eu trabalho com bolas e varas.

Ela tinha imensas dificuldades.

Eu tinha-a inserido em uma turma, não trabalhava só com a *Maria*. Eu tinha a prática de fazer coisas em grupo, mas dirigia-me a eles sempre individualmente, claro que um é mais para A, outro mais para B e outro mais para C, isto no contexto dos meus 50 minutos de aula, portanto era o meu modo de trabalhar e de facto a *Maria* chegou ao fim da época escolar e era muito mais diferenciada no movimento, em cima, em baixo, direita e esquerda já era uma realidade, ir para trás já era possível sem grandes dificuldades e portanto quando agora traduzimos isso, ser capaz de estar num círculo e estar consciente de esquerda e direita, ninguém vive sozinho no mundo, nós temos de aprender a trabalhar com todos e isso foi um processo muito importante para a *Maria*, conseguir relacionar-se verdadeiramente com quem está à volta dela. Portanto nesse aspeto foi bastante bem sucedido.

Neste momento só eu continuo a trabalhar com ela individualmente, em blocos ao longo do ano letivo, 6 a 7 semanas de cada vez, porque quero que ela vá mais longe, que desenvolva a leveza, ela há uns anos atrás era incapaz de saltar, de andar ao pé-coxinho, isto era “pedir ao cego para ver”, ela não era capaz, ela olhava para mim, olhava para os meus pés e acabou. Então hoje a *Maria* consegue saltar por cima de um obstáculo...Quando nós pensamos o significado, nós fazemos isso automaticamente, aprendemos em criança, uma criança com um desenvolvimento normal faz isso. Ela conseguiu chegar lá, chegar à adolescência sem ser capaz de fazer isso, portanto que relacionamento com o espaço é este? Que dificuldades pressupõe a nível anímico, a nível de comportamento, uma certa inflexibilidade, não ser capaz de ouvir o outro, não ser capaz de começar, não ser capaz de colocar-se no lugar do outro para perceber o outro. Ela ficava um bloco e quando estava furiosa, fechava-se, para dizer algo à *Maria*, olha isto não está bem feito, olha deve ser feito assim, era uma operação para uma guerra que durava bastantes dias, fugia de casa, era muito difícil para ela lidar com o insucesso e foi através de pequenos exercícios e movimentos, e, claro tudo o que foi feito na

sala de aula com a entrevistada C, que ela aprendeu a lidar com o insucesso, algo que acontece e não corre bem, que relações posso tirar disto? Ouvi dizer a *Maria*, já individualmente, acho que não fiz isto muito bem, pois não? Não, se fizesses bem, não precisavas de mim, então como podemos melhorar, então se fizermos assim fica melhor, então força vá! Quando ela me disse isto, quase dei saltos de alegria, o facto de ela reconhecer que não tinha feito bem, o ser capaz de ter este espelho invisível à frente e ver-se a si própria e dizer AAH! AAH! Isto pode ser feito melhor! Isto é uma “Lança em Africa” para ela foi uma evolução incrível, e temos neste uma “Sra. *Maria*” a fazer uma formação profissional de cozinha com outros e a ouvir isto: não está bem, podia estar melhor, agora podes fazer assim, ora bem isto era impensável há uns tempos atrás, portanto através do movimento houve muito como se diz nas neurociências, o movimento é fundamental para a aquisição de capacidades, inclusive processos e progressos sociais e intelectuais.

**P: Como caracteriza sumariamente o grupo de crianças onde a *Maria* esteve inserida e quantos alunos tinha cada turma?**

**R:** Ora bem, havia patologias muito diferentes, elas complementavam-se, não tínhamos grupos só com autistas ou trissomia 21, era tudo misturado e a partir daí tirar o máximo de partido dessa diversidade. Havia uma grande interajuda entre eles, no Início penso que eram 3 e nono ano 9.

Foi muito bom para a *Maria*... estar numa sala com crianças das mais diversas capacidades... e dificuldades, sendo ora bem... estas tomadas em conta num trabalho comum. Assim foi possível desenvolver uma compreensão social real para com as particularidades, os cuidados e as necessidades de cada ser humano.

**P: A *Maria* quando entrou na Instituição apresentava Atraso Global de Desenvolvimento Psicomotor. Qual a sua opinião sobre a sua integração grupo?**

**R:** Eu acho que de facto...como a aluna ... a *Maria* era assim...como posso dizer... era uma menina muito sólida e em simultâneo muito fechada e às vezes contrastava esse (silêncio) como ficar fora de si próprio já quase à beira de uma histeria, ela interagia muito com as outras, aquilo que eu me lembro, não era uma aluna violenta, não tinha comportamentos agressivos, era às vezes impaciente, isso sim mas do que me lembro da *Maria* nunca houve dificuldades a nível social, do ponto de vista de interação física, nunca tentou bater nos outros, houve aqui casos de alunos que o tentaram fazer, até em mim. Os sistema era sempre tentar desdramatizar, não levar a sério, e assim nunca ninguém me tocou, eu acho que eles não

queriam bater-me eles tinham era necessidade de exorcizar situações do passado e eu era a pessoa que estava mais perto e não levava isso como um ataque pessoal e a minha reação era abraça-los e rir-me e ficava tudo bem. Mas voltando à *Maria*, com ela nunca foi necessário, só quando ela ficava a prender o burro “UHM” aí o humor não bastava, era uma questão de tempo, deixar cozinhar a fúria e depois já era possível falar.

**P: Na sua área de intervenção, que tipo de tarefas foram trabalhadas?**

**R:** Bem... como professora de euritmia, uma nova arte do movimento, como dizia Rudolf Steiner, não é verdade...é a expressão visível da fala e da música...

A minha área de intervenção era o movimento que era direita, esquerda, em cima em baixo, frente trás, tentar que se consigam situar no espaço, tentar que consigam reproduzir uma forma simples que eu exemplifico ou desenho ou faço com eles, depende muito nós temos além da coordenação exercícios básicos, também temos uma parte artística, há um poema ao qual fazemos uma forma. Eles têm uma coreografia ou individual ou em grupo e depois eles tentam chegar lá, cada um à sua maneira.

**P: Qual a reação da *Maria* a estas tarefas? E esta reação manteve-se ao longo dos anos?**

**R:** A *Maria* tinha sempre muita boa vontade. Ela fazia um esforço enorme para à primeira tentativa fazer tudo bem, ela estava sempre disposta a experimentar tudo. Também o nosso sistema nunca foi criticar ou corrigir rispidamente, Sempre fizemos, assim...vamos tentar assim... e que tal tentássemos agora assim, vocês acham que é melhor assim ou assim, então.... Sempre tentava chamar a individualidade de cada um, ativá-los de forma a colaborar ativamente...E nunca ...mas nunca... agora vamos fazer assim e acabou.

As aulas eram divertidas, adoravam e quando chegavam a um certo ponto eles pediam para mostrar aos outros o trabalho que tinham feito e isso passou a ser quase um hábito no fim de cada período escolar. Eles podiam mostrar ao resto da escola, pessoas de casa, pessoas das oficinas e aos outros, o trabalho que tinham feito, se era um poema, será um exercício especial, que eles queriam mostrar, então combinávamos e fazíamos então a pequena apresentação, ficavam orgulhosos. A *Maria* então, adorava, adorava, para ela era sempre um ponto alto, de olhos bem arregalados perguntava: “fiz bem ou não?”.

Eles ficavam super felizes, fazia-lhe mesmo bem, eles falavam o poema... eu até ficava com um nó na garganta porque de repente passa-me o filme como começávamos e onde estávamos naquela altura, o progresso era incrível e pensava eu, meu Deus ela é possível, e... isto é mais

do que eu sequer tinha esperado, eu tentava e nunca criar expectativas muito altas, mas punha sempre um passinho à frente deles e o fim, era sempre fantástico.

**P: Quais as melhorias apresentadas pela *Maria* ao longo dos anos, a nível de atenção /concentração?**

**R:** Ela melhorou imenso, agora não sei como isso se qualifica, não consigo quantificar, ela melhorou tanto na coordenação como na capacidade de memorizar, por exemplo um poema e uma forma.... Agora trabalho com ela sozinha, é mais fácil mas também peço coisas mais difíceis e... é incrível como ela consegue memorizar, ela agora frequenta aulas de eúritmia individual por recomendação médica para tentarmos especificamente resolver alguns desequilíbrios que ainda existem, se não os houvesse não tinha necessidade de estar aqui. Então trabalho as situações específicas e tento sempre complementar com uma pequena atividade artística para ela também sentir que quando chegamos ao fim pode continuar a mostrar às pessoas de casa, ou a alguém especial a orientadora do curso, alguém que ela convida para vir ver o trabalho dela e isso tem sido sempre assim.

**P: A nível de autoconfiança?**

**R:** Sim, melhorou imenso, imenso, agora releva essa autoconfiança... porque de início era impensável...

**P: A nível de integração social?**

**R:** Eu penso que agora ... eu não vivo na Casa do Sol com a *Maria*, mas penso que a integração dela está muito mais harmonizada, não há os extremos que havia, ou tentava dominar alguém, tentava mandar em alguém que era mais fraco ou era mandada por alguém mais forte. Esta dicotomia existia sempre, eu acho que isso agora está mais estável, houve mudança de casa, houve mudança de grupo, tudo isto contribui, não é um só factor porque a vida diária aqui já é terapia, se nós vivirmos bem o ritmo da vida diária que ela vive aqui connosco é possível perceber, não é?

Só as aulas, as terapias, tudo... o dia a dia como nós... desde o levantar, desde o cuidar do quanto, desde o preparar os alimentos.... Desde ... tudo é já orientado com vista a ser terapêutico e ser uma âncora para estes jovens, portanto é um processo completo, a vida diária não está dissociada do resto, é um todo, porque o ser humano é um todo, nós não somos um somatório de coisas, somos um todo. Nós tentamos que aqui que nada seja compartimentado, quando alguma coisa se passa na casa e quando a *Maria* vinha com o “burrinho” (risos) várias

vezes com alguma coisa que se passou na casa: “Olha sabes uma coisa *Maria*, o que se passou agora na casa tens que resolver na casa e o que se passa aqui é comigo e agora não quero que venhas para aqui fazer queixa dos meus ou dos teus colegas, porque não é essa a ideia, na casa resolves os problemas de casa, aqui resolves os problemas daqui”, e isto resulta, às vezes se ela vinha muito transtornada, eu desdramatizava e acalmava-a, aqui ninguém trabalha contra ninguém. Resumidamente ela teve uma franca melhoria de integração social.

**P: A nível de motricidade global e fina?**

**R:** Melhorou, ainda há “campo para manobras”, mas eu consigo que ela segure uma vara de cobre em movimento com os dedos assim (gestos) antigamente era assim (gestos) aliás ela... nem conseguia segurar a vara de cobre assim (gestos) as varas de cobre são desta espessura (gestos) e ela agarra assim (gestos) e tentar que ela segurasse assim (gestos) ... era impossível, ou era assim ou era chão, só tinha duas alternativas e agora consigo que ela faça isso. Isso é uma “lança em África”.

**P: Na sua opinião a Pedagogia Waldorf contribuiu para as melhorias acima referidas?**

**R:** Sim sem sombra de dúvida porque como lhe digo ao Pedagogia de Waldorf era na escola, no atendimento individual, mas também tem o seu fio condutor nas tarefas de casa, no que se faz no dia-a-dia, nas celebrações das festas do ano, nós temos uma vida inclusiva, não compartimentada, então tudo contribui, tudo contribui (voz baixa).

**P: Hoje, como classifica o desempenho da *Maria* relativamente ao ritmo?**

**R:** Ela está plenamente situada no ritmo do dia da semana, no ritmo do mês, no ritmo do ano, se lhe perguntar qual a próxima festa do ano, ela diz-lhe logo.

A nível musical ainda tem algumas dificuldades se eu por exemplo disser: “olha tu vais fazer o mesmo que eu, bate palmas ritmadas, pan pan, pan... panpan, acompanhando-me ela consegue tentar que o faça a seguir a mim a melodia já não vai lá. Ainda temos um caminho a percorrer. Mas, as mãos muito mais facilmente que os pés, ainda há muita gente que não consegue (risos).

**P: Autonomia?**

**R:** Tem bastante autonomia.

**P: Trabalho em grupo?**

**R:** Está integrada num grupo, como vê, numa formação profissional e muito bem integrada.

**P: Relações com adultos?**

**R:** Relação com os adultos neste momento é muito boa.

**P: Como caracteriza a articulação entre os professores, terapeutas, monitores, médicos e outros técnicos da Instituição?**

**R:** É uma das nossas práticas fazer quando há situações que consideramos que tem de ser tratadas, nós fazemos uma reunião sobre um aluno com um médico, então nessa reunião, temos um médico, todas as pessoas que têm a ver com esse jovem ou essa jovem e 1º é dada uma imagem geral, um historial, quando veio para a instituição, situação inicial, depois é dada uma imagem física também, portanto a descrição física e depois cada um que trabalha com a *Maria* se tem algo a acrescentar e poderá expandir o trabalho que tem desenvolvido quais são as observações quais são os pontos que se conseguiram atingir, porque não se atingiu e porquê.

Quando nas reuniões à volta de alguém temos muitas pessoas que trabalham tanto na casa como na escola como na terapia, portanto cada um trará o seu “aporte”.

Conseguimos uma imagem mais completa e assim através dessa imagem mais completa conseguimos estabelecer um plano para atendimento individual ou o que quer que seja e isso é extremamente importante para o desenvolvimento desse jovem.

**P: Considera que as estratégias utilizadas foram as adequadas tendo em conta as características da *Maria* (Atraso Global do Desenvolvimento Psicomotor e Discalculia)?**

**R:** Tanto quanto possível... conseguimos dentro daquilo que nós podíamos fazer na altura, sim.

**P: O que faz a diferença na Pedagogia Waldorf? Qual o contributo da Pedagogia Waldorf no desenvolvimento do ser humano com Necessidades Educativas Especiais?**

**R:** A minha opinião há várias coisas que fazem a diferença, uma delas é, vamos lá ver, não quero que isto pareça uma crítica ao sistema oficial, pois às vezes sou um pouco extrema nas minhas opiniões, eu tenho 4 filhos e todos começaram com o ensino regular, vi muita coisa, eu penso que um ponto muito fraco desse tipo de ensino é o excesso de ensino intelectual... posso classificar como tal desde que as crianças começam a aprender a escrever, com o lápis, as canetas com estes bicos finos, canetas fininhas, letras pequeninas, reduzir as coisas a uma dimensão que não é normal numa criança.

Numa Escola Waldorf as crianças aprendem, começam não por escrever. Irão fazer movimentos longos, muito grandes, 1º no ar, depois no espaço e até lá chegar antes disso cada letra é introduzida com uma história, e assim cada letra do alfabeto, o professor vai contar uma história por exemplo o R, quando vai introduzir o R, conta-se a história de um rei e agora falo para a disciplina do português... será um rei e uma rainha que vai fazer um desenho muito bonito no quadro, com uma grande beleza.

A beleza é essencial na Pedagogia Waldorf, a beleza, a qualidade artística é “pedra de toque” para tudo o que se faz. Quando estive em Inglaterra e na Alemanha vi coisas fantásticas, meu Deus aquelas pinturas no quadro, tive pena... isto é efêmero, o professor vai e vem e no dia seguinte apaga tudo, sem ser documentado, ninguém naquela altura documentava, acho que hoje já há fotos de imagens de quadros da Escola Waldorf, que são verdadeiras obras de arte. Então constrói uma paisagem inteira e pode por um rei ali e depois a imagem do rei ou do rei vai-se simplificando ao longo dos dias à medida que o R vai sendo apresentado com a história e a pouco a pouco fica apenas um R, mas até chegar lá foi um processo e a criança vai-se lembrar de facto, daquela imagem, não é um ensino intelectual, é um ensino em que todo o corpo é envolvido, depois de ter isto, portanto a parte imaginativa da história, vamos desenhar Rs no espaço com largos movimentos, vamos movimentar Rs no espaço com o corpo todo, e depois vamos fazer Rs com lápis de cera grossos com grandes folhas de papel e assim aprendemos a ler o R. Como dizia Rudolf Steiner, as aulas que não contenham um elemento artístico, a exigência precoce de uma capacidade de abstração e de intelecto, levam por consequência ao seu atrofamento.

Claro que aqui na Casa Santa Isabel os conteúdos são adaptados, não falamos ainda um terço da pedagogia de Waldorf, nem nada que se pareça, estamos a falar da parte artística, as crianças têm música desde o início, têm trabalhos manuais, aprendem línguas estrangeiras. Claro que aqui o currículo como é muito adaptado, não têm línguas estrangeiras, mantém contato com algumas línguas através da aprendizagem de uma canção, aprenderam a dizer algumas palavras, claro que não aprenderam inglês e francês ou alemão na íntegra como outros aprendem. É lógico, qual era o sentido, para estas crianças...

Outra coisa que a pedagogia Waldorf tem fundamentalmente diferente além de ser a aprendizagem por épocas, a criança durante três ou quatro semanas tem um bloco de um assunto que pode ser aritmética, e depois pode mudar para história, chamada a “aula principal” da manhã, pode ser o que for do programa mas vai em blocos neste tempo e é estudada uma matéria com toda a calma. Assim, estes meninos têm a possibilidade de ligar o

conteúdo em questão. Quando a época chega ao fim... aí sim... ficam muito felizes porque vai chegar uma novidade...outra coisa diferente...só mesmo com este estilo de lecionar, trabalha-se simultaneamente num cultivar (silêncio) consciente... de recordar e... de esquecer. Eles nunca esquecem a matéria porque esta é vivenciada, elaboram manualmente também os seus cadernos por época, que também é uma forma de recordar.

Portanto o dia não está compartimentado em não sei quantas matérias, tem de facto na parte da manhã mais de aprendizagem depois seguidamente tem a música, a euritmia, os trabalhos manuais, mas tudo está interligado, não se anda a saltar de um assunto para o outro, que é uma coisa altamente difícil de absorver por muitos dos nossos alunos, eles aqui também concentravam-se por exemplo, se era geografia, já mais crescidos, eles desenhavam... os mapas e aquilo que demorava séculos para eles, lá está... e aprendiam... e depois não só... Lembro-me da entrevistada C levar a turma da *Maria* quando falaram sobre a China, foram a um restaurante chinês, portanto interiorizaram até ao ponto de provar a comida chinesa, diferente da nossa, tentou-se sempre despertar neles o interesse pelo mundo, porque o mundo é grande e variado e isso tudo através de um processo que envolve beleza, que envolva verdade... muito importante, portanto para mim este ensino é uma coisa fundamental, aliás é muito interessante, Rudolf Steiner terá dito em 1910 ou 1911 “ a continuar com o sistema de ensino que havia no mundo e que se praticava naquela altura em relação à Alemanha, a continuar com este sistema de ensino daqui a uns anos os professores para ensinar vai ter que haver policias dentro das salas de aula”, e é incrível, na Alemanha não sei como é, mas na Inglaterra é assim, vivi bastante tempo lá e tinha uma amiga que era professora lá e já há alguns anos tinha um policia dentro da sala, para poder dar as aulas, incrível, dentro do sistema estatal Inglês. Portanto Rudolf Steiner não estava assim tão errado.

Se nós vamos falar só com o intelecto, o intelecto puro e duro e seco, o que agente tem nós não desenvolvemos o ser humano todo, a Pedagogia Waldorf tenta desenvolver o ser humano todo, portanto o sentimento a vontade e o pensamento, a parte intelectual sem dúvida, eles quando chegam à adolescência eles também são também são postos à prova.

Como vivi na Alemanha, uma vez fui substituir uma professora de Inglês em uma turma de 12ºano, eu sabia que iam ter exame à disciplina, então proposta: “ meninos vamos fazer um poema em euritmia” “Uau, boa, vamos a isto!!!” “Robert Frost, um poeta contemporâneo, então vamos a isto” e então o desafio está lá e eles são esticados como os outros só que de uma forma integral, não é só cabeça.

O que sempre vi nos meus filhos é que era um excesso de cabeça, e um excesso de cabeça desde pequeninas, isso depois dá seres humanos um pouco menos equilibrados e para estes alunos com as mais diversas capacidades e dificuldades, para este género de população... é mesmo destrutivo. Estes alunos necessitam de ambiente, sucesso, atividades adequadas, conquista, resultado, êxito, motivação, elogio, confiança em si próprio, ritmo, resultando assim numa vontade cada vez mais forte e a.... Pedagogia Waldorf consegue responder a todas essas necessidades... essa é a verdadeira diferença!!!

*Obrigada pela sua colaboração!*

**Apêndice M – Entrevista ao inquirido E**

## **Entrevista ao inquirido E**

**P** – Pergunta colocada pela investigadora

**R** – Resposta dada pelo entrevistado

**P: Que idade tinha a *Maria* quando foi pela 1ª vez consultada pelo Dr? Qual foi o primeiro impacto/imagem quando observou a criança? Quais as principais dificuldades que a *Maria* manifestava aquando da 1ª consulta?**

**R:** A primeira consulta foi em 3 de novembro de 2003...portanto a *Maria* tinha nessa altura... faltavam 3 meses para completar 11 anos,

O primeiro impacto em relação à *Maria* foi ... imagem de uma criança que apresentava mais idade do que a que tinha. Uma precocidade no aspeto sexual. Parecia um gigante em um corpo infantil.

Já as dificuldades que a *Maria* apresentava, eram: distração, fraca memória, avidez por comer, falar durante a noite e extramente simpática. Relativa a esta última torna-se uma dificuldade tendo como referência as características da aluna.

**P: Qual a sua opinião sobre a inserção da *Maria* no lar/escola da Instituição Casa Santa Isabel?**

**R:** Foi muito fácil a integração na casa por se tratar de uma criança muita simpática, amável e com muita carência afetiva.

**P: Quais as indicações terapêuticas e pedagógicas que melhor contribuíram para o desenvolvimento da *Maria*.**

**R:** Numa vertente clinica o que mais contribuiu para a *Maria* na Casa Santa Isabel foi o reconhecimento primeiro da sua constituição, isto é, entre aspas (gestos) “Criança de Cabeça Grande”; “Criança com Necessidades Especiais”; “Criança muito Sensível”.

Neste caso tanto a área pedagógica como médico- terapêutica atuaram no sentido de fazer com que a criança entrasse num equilíbrio sem perder a sua individualidade.

**P: Considera que teria sido benéfico para a *Maria* ter usufruído do ensino regular em simultâneo com as duas pedagogias (Pedagogia Waldorf).**

**R:** Considero que mesmo tendo sido beneficiada pelo ensino especial Waldorf. Dentro deste ensino há recursos mais especializados dos quais *Maria* não pode usufruir por ausência de pessoal especializado.

**P: Quais as melhorias apresentadas pela *Maria* ao longo dos anos, a nível da atenção /concentração, autoconfiança, integração social e motricidade global e fina?**

**R:** Tendo como referência estes itens, no geral houve grandes melhorias mas sempre dentro de um limite próprio do caso. A *Maria* tem discalculia, tem um Atraso Global de Desenvolvimento Psicomotor (ADPM), tem ainda dificuldades na motricidade fina; coordenação motora e na integração sensorio – motora.

**P: Na sua opinião, a Pedagogia Waldorf contribuiu para as melhorias acima referidas?**

**R:** Tendo em conta que a experiência anterior no ensino regular foi catastrófica, a Pedagogia Waldorf contribuiu em muito para que a *Maria* chegasse ao nível que está.

**P: Hoje, como classifica o desempenho da *Maria* relativamente ao ritmo?**

**R:** Ritmo é o aspeto mais difícil. Começar e manter o trabalho. Ela sempre se quer apressar e acabar no que faz. Não inicia nada sem que seja estimulada.

**P: Autonomia?**

**R:** Ela está melhor mas com algumas condicionantes.

A *Maria* precisa de um acompanhamento constante, um exemplo, para que ela possa manter a sua autonomia. Perde-se quando está fora do ambiente protegido da Casa Santa Isabel.

**P: Trabalho em grupo?**

**R:** Relativamente ao trabalho em grupo, se estiver numa fase boa e mais equilibrada ela coopera com o grupo e partilha com positividade.

**P: Relações com adultos?**

**R:** Relaciona-se facilmente com outros companheiros e também adultos. Ela está bem.

**P: Qual a sua perspetiva clínica relativamente à evolução da *Maria* até ao presente, nos aspetos profissional (curso atual que frequenta) e pessoal.**

**R:** A nível de desenvolvimento de aquisições no âmbito profissional a *Maria* tem capacidades de melhorar e faz conquistas.

A nível do desenvolvimento da autoestima e/ou emocional a *Maria* ainda necessita ser conduzida de maneira a distanciar-se mais do mundo que a rodeia para poder conhecer-se a si própria, saber quem ela é e o que ela quer.

**P: Como perspectiva o futuro da *Maria* nos dois aspetos referidos?**

**R:** A perspectiva é sempre tentar emancipá-la mas nunca abandoná-la porque é uma pessoa que corre riscos de ser levada a situações graves.

Isto é, pela constituição muito aberta e simpática, ela não consegue desenvolver uma capacidade de analisar situações de risco, podendo deste modo facilmente ser convencida a realizar “coisas” por causa da vontade do outro e não dela própria.

**P: Considera que as estratégias utilizadas foram as adequadas tendo em conta as características da *Maria* (Atraso Global de Desenvolvimento Psicomotor e Discalculia)?**

**R:** Conforme já referi, vejo que ela deveria ter beneficiado de recursos mais específicos para o tratamento da discalculia e perceção corporal.

**P: O que faz a diferença na Pedagogia Waldorf? Qual o contributo da Pedagogia Waldorf no desenvolvimento do ser humano com Necessidades Educativas Especiais?**

**R:** Esta Pedagogia respeita o aluno na sua individualidade e procura desenvolvê-la para a “liberdade”, ou seja, reconhecer-se como é, sem sofrer de discriminação e separativismos.

*Obrigada pela sua colaboração!*